

Konzistentnost cílů v rozvoji lexikálně-sémantické oblasti jazyka formulovaných v rámcovém, školním a třídním vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Alena Pacíková

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Alena Pacíková**
Osobní číslo: **H11025**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Konzistentnost cílů v rozvoji lexikálně-sémantické oblasti jazyka formulovaných v rámcovém, školním a třídním vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se jazykové úrovně předškolních dětí a tvorby cílů v oblasti lexikálně-sémantické roviny jazyka.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti vývoje předškolního kurikula.

Realizace kvalitativního výzkumu formou analýzy dokumentů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007, iv, 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010, 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.

KUTÁLKOVÁ, Dana. Jak připravit dítě do 1. třídy: obratnost a kresba, smyslové vnímání, řeč a početní představy, výchova, školní zralost a její posouzení. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2010, 204 s. ISBN 978-80-247-3246-6.

PRŮCHA, Jan. Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. ISBN 978-80-247-3603-7.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. Icit. 2013-02-181. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z [www:\[\\\$<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf\\\$>\\\$\]\(http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf\).](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf)

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **23. ledna 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2014**

Ve Zlíně dne 23. ledna 2014


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 30. 4. 2014

..... Pačlová Alena

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahne škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část pojednává o projektování v mateřské škole a vymezuje tvorbu školního a třídního vzdělávacího programu na základě osnov Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Práce popisuje konzistentnost cílů mezi jednotlivými úrovněmi vzdělávacích programů. Konkrétně se zaměřuje na cíle lexikálně-sémantické roviny jazyka z hlediska řečového vývoje dítěte. Cílem praktické části je objasnit konzistentnost cílů v oblasti lexikálně-sémantické roviny jazyka formulovaných ve vzdělávacích programech jedné mateřské školy. Výsledky kvalitativního výzkumu, který byl realizován formou obsahové analýzy dokumentů a diskuze nad tématem, jsou interpretovány na konci práce.

Klíčová slova: konzistentnost cílů, rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, školní vzdělávací program, třídní vzdělávací program, lexikálně-sémantická rovina jazyka

ABSTRACT

The bachelor thesis is divided into the theoretical and the practical part. The theoretical part deals with kindergarten planning and defines the creation of school and class educational programme as per the Curriculum Framework for Early Childhood Education. The thesis describes the consistency of objectives between different levels of educational programmes. It specifically focuses on the objectives of the lexical-semantic level of language in terms of speech development of the child. The aim of the practical part is to consider the issue of consistency of the objectives in the development of lexical-semantic level of language formulated in educational programmes of one specific kindergarten. The results of the qualitative research, which was realized in the form of document content analysis and discussion of the topic, are interpreted at the end of the work.

Key words: the consistency of objectives, curriculum framework for early childhood education, school curriculum, class educational programme, lexical-semantic level of language

*„Cíl náš musí být určitý, a pak silný cit půjde za ním.
Jen citem a instinktem se nedostaneme nikam. Praxe bez teorie není možná.“*

Tomáš Garrigue Masaryk

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce, paní Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D. za odborné vedení, vstřícnost a ochotu věnovat čas, který se mnou strávila při zamýšlení se nad zpracováním dané problematiky. Děkuji jí za užitečné rady a připomínky. Dále pak patří poděkování paní ředitelce a učitelce mateřské školy, které byly ochotné půjčit mi jejich vzdělávací programy k pořízení kopií.

Prohlášení

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 PROJEKTOVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	13
1.1 PROJEKTOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ NA ZÁKLADĚ RVP PV	14
1.1.1 Předškolní kurikulum – RVP PV	14
1.1.2 Tvorba ŠVP	18
1.1.3 Tvorba TVP.....	19
1.1.4 Kritéria souladu RVP PV a ŠVP	21
1.2 CÍL JAKO JEDEN ZE ZÁKLADNÍCH PRVKŮ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU V MŠ	22
1.2.1 Cílové kategorie	24
1.2.2 Požadavky na cíle v předškolním vzdělávání.....	24
1.2.3 Taxonomie cílů	25
1.3 KONZISTENTNOST CÍLŮ	29
1.3.1 Výsledky průzkumu konzistentnosti cílů na úrovni RVP PV – ŠVP – TVP	31
2 JAZYK A ŘEČ V OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	32
2.1 ONTOGENETICKÝ VÝVOJ JAZYKA A ŘEČI U DĚTÍ	33
2.2 ROVINY JAZYKA.....	36
2.3 LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICKÁ ROVINA JAZYKA.....	37
2.3.1 Vývoj lexikálně-sémantické roviny jazyka v předškolním období.....	38
2.3.1.1 Vývojové škály	40
2.3.2 Lexikálně-sémantická rovina jazyka v RVP PV	43
II PRAKTICKÁ ČÁST	45
3 METODOLOGIE VÝZKUMU	46
3.1 HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL.....	46
3.2 DÍLČÍ VÝZKUMNÉ CÍLE.....	46
3.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	46
3.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	47
3.5 VÝZKUMNÁ METODA	48
4 VÝSLEDKY VÝZKUMU	50
4.1 LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICKÁ ROVINA JAZYKA OBSAŽENÁ V ŠVP	50
4.2 LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICKÁ ROVINA JAZYKA OBSAŽENÁ V TVP.....	52
4.3 ANALÝZA CÍLŮ ŠVP A TVP Z HLEDISKA KONZISTENTNOSTI.....	56
4.3.1 Oblast Paměť	57
4.3.2 Oblast Děj.....	59
4.3.3 Oblast Vtipy a hádanky	64
4.3.4 Oblast Pojmy	65
4.3.5 Oblast Nesmysl, pravdivost a nepravdivost	68

5	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUZE	69
5.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	75
	ZÁVĚR.....	77
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	78
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	82
	SEZNAM OBRÁZKŮ	83
	SEZNAM TABULEK.....	84
	SEZNAM PŘÍLOH.....	85

ÚVOD

Ať už se rozhodneme pro jakoukoli vědomou činnost nebo záměrné působení, je potřeba si dopředu stanovit postup a cestu, po které budeme kráčet za svým „snem“. Předem se zamyslíme, co anebo kdo všechno by nám mohl být na této cestě pomocníkem, rádcem. Uvědomujeme si však i rizika, překážky a problémy, které nás mohou na cestě potkat.

Všechno, co je promyšlené (naplánované) se jeví jako stabilní a systematické, ovšem životní situace nám obvykle přináší i nečekané zvraty, na které musíme reagovat. To platí i v našem pedagogickém působení na děti. Můžeme si naplánovat sebelepší strategie, které se následně v praxi mohou projevit nebo zdát jako nereálné, zbytečné a bezúčelné.

Pedagoga v mateřské škole zpravidla nejvíce zajímají samotné činnosti s dětmi – proces realizace výchovného působení a papírová práce má místo spíše rutinní a nezajímavé. Přesto je toto místo velice důležité a může se stát zajímavou a možná i zábavnou součástí náplně práce předškolního pedagoga. Především, pokud vidíme, že směr, který jsme si vytyčili je efektivní a jsme ochotní vylepšovat, inovovat a reagovat na vzniklé potřeby.

V této bakalářské práci je v první kapitole popsán právě proces plánování, při kterém si formulujeme cíle na základě platného kurikula. Státní kurikulum obsahuje některé požadavky na to, jak má být proces plánování (projektování) ukotven v podmínkách mateřské školy. Dále je v teoretické části pojednáno o konzistentnosti cílů. Druhá kapitola rozepisuje oblast jazyka a řeči, ontogenezi řeči a konkrétně lexikálně-sémantickou rovinu jazyka, její vývoj i obsazení v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.

Úroveň slovní zásoby a porozumění pojmům u dětí předškolního věku jsou nesmírně důležité články v rozvoji dětské osobnosti. Řečové, vyjadřovací schopnosti dítěte mají vliv na jeho utváření a vývoj v jiných oblastech. V mateřské škole by měl být proto při plánování kladen důraz také na tvorbu cílů, které rozvíjí lexikálně-sémantickou rovinu jazyka u dětí.

Praktická část práce objasňuje konzistentnost cílů formulovaných v rámcovém, školním a třídním vzdělávacím programu právě v této rovině jazyka. Na základě předem stanovených kritérií byly analyzovány z hlediska konzistentnosti dokumenty jedné mateřské školy – školní vzdělávací a třídní vzdělávací program. Na konci práce jsou uvedeny výsledky výzkumu a doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROJEKTOVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

První kapitola vymezuje teoretická východiska vztahující se k problematice projektování (plánování, tvorbě vzdělávacích programů) v mateřské škole. V souvislosti s tvorbou školního a třídního vzdělávacího programu jsou zde popsány myšlenky platného předškolního kurikula vzniklého po proměnách školství, jeho obsah i závaznost při projektování v mateřské škole. Do kontextu projektování v předškolním vzdělávání vstupuje následně cíl jakožto jeho důležitá součást. Všechna tato teoretická vymezení slouží k „předporozumění“ problematice konzistentnosti cílů, která je „jádro“ kapitoly.

„Plánování (projektování) toho, co se má udělat, je prvním krokem každé uvědomělé lidské činnosti. Plán je vlastně představou příštího stavu věci.“ (Kalhous a Obst, 2009, s. 354)

Termín **projektování** se v odborné pedagogické literatuře používá v souvislosti s plánováním výuky, plánováním školních a třídních vzdělávacích programů, ale je také spojován s projektovým vyučováním, na kterém se podílí zejména děti (žáci). V podmínkách mateřské školy vychází projektování neboli plánování z vnitřních záměrů dané školy. Pedagogové mají k dispozici Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále i RVP PV), který je pro všechny státní mateřské školy závazný. Úkolem předškolních pedagogů je rozpracovat školní vzdělávací program (dále i ŠVP), do kterého mohou zapojit vlastní tvořivost, charakteristiky daného regionu, individuální zvláštnosti školy a to vše v návaznosti na platné kurikulum (RVP PV), které je základním programovým materiálem pro předškolní vzdělávání. (Bečvářová, 2003; Kalhous a Obst, 2009; Svobodová a kol., 2010)

Program, ať už se jedná v našem pojetí předškolní výchovy o ŠVP nebo třídní vzdělávací program (dále i TVP), je proces plánování, který má dopředu zadaný postup a obsah. (Bečvářová, 2003)

Následující kapitola popisuje již konkrétně vzdělávací programy, jejich tvorbu a projektování.

1.1 Projektování vzdělávacích programů na základě RVP PV

V čem spočívá úloha pedagoga při tvorbě resp. projektování¹ vzdělávacích programů v souladu s RVP PV?

Úlohu pedagoga při projektování vzdělávacích programů konkrétní mateřské školy tvoří soubor činností, které souvisí s plánováním vzdělávacího procesu vycházejícího z platného kurikula a reagujícího na potřeby dětí, příp. rodičů či jiných partnerů školy. (Bečvářová, 2003; Kalhous a Obst, 2009)

Jelikož se při plánování v mateřské škole vychází z platného předškolního kurikula, je nezbytné znát jeho filozofii a obsah.

1.1.1 Předškolní kurikulum – RVP PV

Podkapitola je zaměřena konkrétně na předškolní kurikulum - RVP PV (2004) a jeho důležitost v procesu plánování. Nejprve však vymezuje pojem kurikulum z širšího hlediska v pedagogickém působení a posléze se dostává k jeho hlubším a konkrétnějším významům.

Pojem **kurikulum** je odvozen z latinského slova *curriculum*, které původně znamenalo běh nebo závodíště. *Curriculum* pochází ze slova *currere*, což znamená běžet. Skloubení obou významů slov pak představuje pohyb jistým směrem, po konkrétní cestě, k danému cíli. Kurikulum v pedagogické rovině tak lze chápat jako pohyb, který zároveň směřuje rozvoj osobnosti dítěte. V obecném pojetí jej chápeme jako plán, projekt či program záměrného vzdělávacího působení, který zahrnuje jeho obsahovou náplň a představuje i výsledky (zkušenosti), které jedinec nabývá během jeho realizace. V širším pojetí kurikulum představuje celkovou zkušenost, kterou děti získávají v mateřské škole (v činnostech vztahujících se ke škole), její plánování a hodnocení. Do kurikula tak spadá veškerý život školy a vše, co se v ní děje. (Opravilová a Gebhartová, 2011; Průcha, Walterová, Mareš, 2009; RVP PV, 2004; Svobodová a kol., 2010)

¹ Projektování je chápáno ve smyslu, že ŠVP i TVP jsou otevřenými, plánovacími dokumenty, které se inovují v průběhu pedagogického působení, čili jsou tzv. živými osnovami, které reagují na aktuální situace. Především obsah TVP vychází z pedagogické evaluace a průběžného diagnostikování úrovně rozvoje osobnosti dětí, na základě kterých pedagog plánuje obsah, cíle, činnosti, metody a formy. (Gavora, 2010a; Bečvářová, 2003)

Kurikulum obsahuje několik vzájemně prolínajících se rovin a jednou z nich je plánovací (projektová) rovina. Dalšími jsou pak realizační a evaluační. (Opravilová a Gebhartová, 2011)

Projektová (plánovací) rovina se vztahuje k osnovám, metodickým příručkám, odborné literatuře a je ukotvena v koncepčních materiálech. Zahrnuje zásadní vymezení – jestli je program pro děti povinný, délku trvání a jaký bude jeho výstup,... Je v souladu s legislativou (Ústava, Listina základních práv a svobod, Deklarace práv dítěte) a vychází z platných dokumentů, jimiž jsou Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha, 2001) a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004). Projektová rovina může sloužit jako formální „*přehled cílů, obsahu, prostředku a organizace výchovně-vzdělávacího působení, které svěříme papíru, abychom je mohli kdykoli předložit kontrolnímu orgánu k nahlédnutí.*“ (Opravilová a Gebhartová, 2011, s. 25)

Opravilová a Gebhartová (2011) sice tvrdí, že je projektová rovina velice důležitá, ale neměla by být přeceňována. Kladou důraz především na praktické využití a přehlednost psaného. Není nutné podrobně rozepisovat všemožné cíle přebytečných vědomostí, dovedností, vlastností a postojů dětí, ale spíše se soustředit na to, co je podstatné a zásadní.

V mateřské škole působí více vlivů, které se podílejí na rozvoji osobnosti dítěte a nemusí být o tom podán písemný zápis v žádných z dokumentů. O kurikulu se proto hovoří v těchto jeho dimenzích:

- a) **Formální kurikulum** – vzdělávací program, který vymezuje cíle, obsah, prostředky a podmínky vzdělávání, jeho realizaci a hodnocení. (Svobodová a kol., 2010)
- b) **Neformální kurikulum** – aktivity, které jsou v mateřské škole realizovány jako doplňkové – nebyly předem plánované (např. beseda s lidmi, návštěva divadla, nečekaná událost nebo přírodní jevy, kroužky mimo zaběhlý program,...). (Svobodová a kol., 2010)
- c) **Skryté kurikulum** – jedná se především o klima školy (vztahy mezi dětmi a pedagogy, příp. dalším personálem, vztahy mezi dětmi, mezi zaměstnanci a rodiči nebo jinými partnery). (Svobodová, 2010)

Alena Váchová (2010) v publikaci Svobodové a kol. (2010) uvádí navíc rodinné kurikulum, které má vliv na vztah dítěte vůči vzdělávání.

Přestože formální kurikulum ovlivňuje celkový proces vzdělávání jen ohraničeně, je mu věnována velká pozornost. Realita nám však poukazuje na to, že skryté kurikulum je dle názorů rodičů i pedagogů důležitější už z toho důvodu, že příjemné vztahové prostředí napomáhá dobré motivaci a činorodosti všech, kteří jsou účastni procesu vzdělávání. (Svobodová a kol., 2010)

V této kapitole a v neposlední řadě i v celé práci je pozornost soustředěná především na formální kurikulum, kurikulární dokumenty, které zastávají podstatné místo ve vzdělávacím systému předškolního vzdělávání.

Kurikulárním dokumentem chápeme pedagogický dokument, projekt, program nebo plán cílevědomého vzdělávání, který udává cíle a obsah, vymezuje podmínky a určuje očekávané výsledky vzdělávacího působení. (RVP PV, 2004)

Platný dokument pro předškolní vzdělávání v České republice procházel porevolučními změnami, o kterých je zde ve zkratce pojednáno.

Transformace školství a předškolní kurikulum (RVP PV)

V době, než vzniknul Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, existoval program, který měl stanovené pevné osnovy, podle kterých se řídila každá mateřská škola. Vznikala však nová potřeba po inovaci a klíčovým se stal v tomto směru rok 1989, kdy začali pedagogové veřejně upozorňovat na nedostatky programu výchovné práce, který je příliš zavazoval a neumožňoval rozvíjení tvořivé práce v mateřské škole. Hodnotili jej jako nevnímavý k individuálním potřebám dětí. V tomto období, po roce 1989 došlo k **transformaci školství**, protože tehdejší systém nevyhovoval měnící se společnosti. K hlavním principům transformace školství patřila **humanizace** školy, kdy pojem humanizace je chápán jako tzv. lidskost, kde se zaměřuje antropologicky na potřeby jedince a **individualizace**, která se projevuje v úctě a respektu vůči osobnosti dítěte s ohledem na jeho potřeby. Velký význam zde však mají i **socializační procesy** – solidarita, spolupráce, vzájemná pomoc a rozvoj soudržnosti. Tento proces transformace českého školství je více popsán v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knize, 2001). Struktura školského systému v Bílé knize nabízí školám v docela velké míře svobodu v rozhodování (projektování) a možnost vycházet z vlastních podmínek. (Opravilová a Gebhartová, 2011; Syslová, 2012; Šmelová, 2004; RVP PV, 2004)

„Nové“ kurikulum (RVP PV) má snahu nabídnout mateřským školám takový obsah a možnosti práce s tímto rámcovým programem, které nejen dávají prostor pedagogům k vlastní tvořivosti, ale především splňují požadavky **osobnostně orientované výchovy**, kde středem pozornosti je dítě a respektování jeho individuality. (Zajitzová, 2011)

„Předmětově a sociocentricky orientovanou výchovu nahrazuje výchova osobnostně orientovaná. V centru zájmu stojí dítě a jeho prospěch, přínosem je každý osobní pokrok dítěte.“ (Zajitzová, 2011, s. 29)

Kolektiv autorů (odborníků zabývajících se předškolním vzděláváním) v roce 2004 zpracoval platné předškolní kurikulum zvané Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který vymezuje pojetí a cíle předškolního vzdělávání, vzdělávací oblasti, obecně stanovuje vzdělávací obsah ve školním vzdělávacím programu a podmínky předškolního vzdělávání. Obsahuje pravidla ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných, autoevaluaci mateřské školy a hodnocení dětí, zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu, kritéria souladu rámcového a školního vzdělávacího programu, povinnosti předškolního pedagoga. (RVP PV, 2004)

Cílem předškolního vzdělávání, dle platného Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, je *„rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají.“* (RVP PV 2004, s. 8)

Základním **prostředkem** k dosahování **cílů** předškolního vzdělávání je **obsah vzdělávání**. (RVP PV, 2004)

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2004) je definováno 5 **oblastí** předškolního vzdělávání: Dítě a jeho tělo (biologická), Dítě a jeho psychika (psychologická), Dítě a ten druhý (interpersonální), Dítě a společnost (sociálně-kulturní), Dítě a svět (environmentální).

Práci s RVP PV v mateřské škole má v kompetenci hlavně ředitelka, která naplňuje jednak funkci řízení celkového chodu školy, a jednak roli facilitátora vzdělávání pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců. (Svobodová a kol., 2010)

Přičemž na tvorbě ŠVP se podílí ředitelka ve spolupráci se svým pedagogickým týmem. Samotnou tvorbu ŠVP popisuje stručně níže podkapitola „*Tvorba ŠVP*“.

1.1.2 Tvorba ŠVP

Zde je nastíněna tvorba školní vzdělávacího programu pro **předškolní vzdělávání**, která „jde ruku v ruce“ s projektováním ŠVP/TVP.

ŠVP je jedinečný kurikulární dokument koncipující strategii vzdělávání dané mateřské školy. Každé mateřské škole je od roku 2007 uložena povinnost ze školského zákona vypracovat svůj ŠVP v souladu s RVP PV. Stává se veřejným dokumentem, do kterého smí nahlížet rodiče, zřizovatel školy, včetně inspektorů a další široké veřejnosti. Obsahuje identifikační údaje o mateřské škole, obecnou charakteristiku školy, podmínky vzdělávání, organizaci vzdělávání, charakteristiku vzdělávacího programu (vzdělávací cíle, přístupy, formy a metody práce, hlavní myšlenku programu a profilaci školy), vzdělávací obsah (vzdělávací nabídka v integrovaných blocích) a evaulační systém. (Průcha a Koťátková, 2013; RVP PV, 2004)

Na tvorbě ŠVP mají možnost se spolupodílet všichni pedagogičtí pracovníci mateřské školy, s tím, že hlavní zodpovědnost za tento veřejný dokument přebírá ředitelka školy. ŠVP je k dispozici na viditelném místě mateřské školy (nejčastěji vyvěšen na nástěnce), kde mají také rodiče možnost k jeho pročitání a případně se zapojit do projektování svými náměty a připomínkami. I samotné děti jsou v procesu spoluúčasti tvorby zainteresovány, když jim necháme prostor k vyjádření se při výběru témat a konkrétních činností. Předpokladem kvality ŠVP a spokojenosti všech zúčastněných je právě jejich týmová kooperace. Při tvorbě ŠVP jde o konkrétní projekt práce vycházející z RVP PV a pojednávající o tom, jak budou krok za krokem naplňovány rámcové, specifické a vlastní cíle. Sám určuje prostředky, organizaci, způsoby a perspektivu vycházející z vlastních poměrů (např. regionálních specifik) a podmínek, které má mateřská škola k dispozici. Jedná se o převedení a konkretizování obecných požadavků RVP PV do realizovatelné obsahové náplně v rámci možností školy. (Bečvářová, 2003; Syslová a Horňáčková, 2012)

Úlohou předškolního pedagoga je tedy spolupracovat při tvorbě, projektování školního vzdělávacího programu. Pedagogický tým mateřské školy pod vedením ředitelky (ředitele) se podílí na cílevědomém plánování vzdělávacího procesu.

Předškolní pedagog je zodpovědný za to, že a) ŠVP (i TVP) zpracovává na základě RVP PV, b) pravidelně sleduje průběh vzdělávání a hodnotí jeho výsledky a podmínky. (RVP PV, 2004)

Jestliže se jedná o mateřskou školu „jednotřídku“ vychází zpravidla pouze z ŠVP, který je pro dané podmínky postačující. Většina mateřských škol má ale více tříd, proto si učitelky v každé třídě tvoří vlastní TVP.

1.1.3 Tvorba TVP

Třídní vzdělávací program je nepovinný dokument, který si vypracovává pedagog v mateřské škole v souladu s ŠVP. Tento dokument by měl být přehledný a sloužit jako každodenní průvodce směřující k očekávaným výstupům, kterých mají děti dle svých individuálních možností dosáhnout v každé etapě jejich předškolního vývoje.

TVP slouží jako otevřený pracovní plán tvořený učitelkami konkrétní třídy, který si průběžně připravují ve vztahu k individuálním potřebám skupiny dětí. Učitelky spolupracují po celý rok, předávají si reflexe jejich pedagogického působení tím, že si všímají pokroku dětí a diskutují o tom, na které oblasti je potřeba více se soustředit a rozvíjet je. (Průcha a Kořátková, 2013)

Dále záleží na zvážení a osobním rozhodnutí učitelek, jakou podobu dají svým přípravám na pedagogickou činnost s dětmi. Mohou si chystat písemné přípravy, ve kterých mají v souvislém textu přesně pospané cíle, činnosti, příp. metody, pomůcky, očekávané výstupy a následně reflexi vzdělávacího procesu. Jinou možností je promyšlení cílů, klíčových bodů s poznámkami a následná reflexe výstupů. Některým učitelkám nejlépe vyhovuje uspořádání do tabulek, kde si zaznamenávají cíle, činnosti, pomůcky a podmínky s prostorem pro reflexi procesu. Zkušené učitelky si mohou vytvořit myšlenkové mapy s dílčími cíli a následně reflexe toho, které cíle se podařilo naplnit. Nakonec, pro velmi zkušené učitelky, je možnost volného plánování s dávkou improvizace při reagování na aktuální potřeby dětí a jejich přání, návrhy. Přičemž i zkušená učitelka má smysluplně promyšlená témata, cíle, zvolené činnosti v celém kontextu vzdělávacího procesu. (Průcha a Kořátková, 2013)

Třídní vzdělávací program v mateřské škole může obsahovat charakteristiku skupiny dětí (věk, zvláštnosti jednotlivých dětí – multikultura, zdravotní postižení anebo mimořádně nadané, talentované dítě či dítě s odkladem povinné školní docházky atp.), soubor tematických celků a jejich návaznost na předchozí plány či přípravy, časové období, propracované a konkretizované obecné cíle z ŠVP, plánovanou vzdělávací nabídku – konkrétní činnosti navazující na cíle, sebereflexi, hodnocení dosažených pokroků dětí a evaulaci programu s doporučením pro navazující postup. (Bečvářová, 2003)

Projektování samotného pedagogického působení ve třídě je vrcholným procesem projektování již přímé pedagogické praxe s dětmi. Podle Kalhouse a Obsta (2009) by se mělo dít projektování výuky v několika krocích: *studium učebních osnov, studium učebnice, zjištění potřeb žáků, tematický plán učiva a příprava na vyučování*. V mateřské škole však nehovoříme o výuce, ale o určitém pedagogickém působení, přesto se tyto kroky mohou vztahovat i k předškolnímu vzdělávání. Studium metodických příruček je třeba porovnat s obsahem RVP PV a kurikulární dokument porovnat s potřebami a úrovní dětí. Je důležité si uvědomovat, že situace, zájmy a potřeby konkrétní skupiny dětí (i dětí jednotlivě) nejsou sepsány v RVP PV, proto je důležité s citem a ohledem na děti směřovat k náplni osnov.

„Je věcí profesní etiky učitele, aby slepě neučil všechno to a jen to, co obsahují osnovy nebo učebnice, ale aby dotvářel kurikulum podle nových poznatků vědeckého bádání i podle svých znalostí oborové didaktiky a především podle situace žáků a komunity.“
(Kalhous a Obst, 2009, s. 356)

I v mateřské škole je důležité reagovat na potřeby dětí a průběžně sledovat nové poznatky z vědeckého bádání předškolního vzdělávání/období.

Následující podkapitola vymezuje kritéria návaznosti ŠVP na RVP PV.

1.1.4 Kritéria souladu RVP PV a ŠVP

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004) udává kritéria, resp. odborné nároky, podle kterých je školní vzdělávací program považován za vyhovující. V odrážkách jsou uvedena některá kritéria, která souvisí s projektováním vzdělávacích programů z hlediska záměrů a očekávaných výstupů. *ŠVP zpravidla vyhoví, jestliže:*

- *respektuje hlavní zásady tvorby ŠVP PV formulované v RVP PV*
- *respektuje **vzdělávací obsah** i podmínky dané v RVP PV*
- *podává jasný a ucelený obraz o mateřské škole, o způsobu a formách její práce a poskytovaném vzdělávání*
- ***představuje konzistentní celek**, nikoli soubor izolovaných a nenavazujících skutečností, a je tak dokladem o promyšlenosti, cílevědomosti a integrovanosti práce*
- *obsahuje promyšlený vnitřní systém evaluace, včetně forem, časového plánu a zodpovědnosti, resp. průběžné vyhodnocování je jeho vlastní součástí*
- *obsah vzdělávání ztvárňuje do podoby umožňující dosahovat vzdělávacích cílů*
- ***je zpracován tak, že mu učitelky rozumí a mohou z něho při tvorbě TVP dobře vycházet***
- *je otevřeným dokumentem umožňujícím další rozvoj školy a zkvalitnění vzdělávání*

(RVP PV, 2004, s. 44)

Všechna kritéria souladu RVP PV a ŠVP jsou popsána na straně 44 v RVP PV. Další kritéria se vztahují především k souladu podmínek školy, pravidlům chování, spolupráci s vnějšími partnery, tvořivosti pedagogů a individualizaci vzdělávání. (RVP PV, 2004)

Splnění výchozích kritérií zároveň naplňuje požadavek konzistentnosti mezi úrovní RVP PV, ŠVP a TVP v mateřských školách. Středem zájmu této bakalářské práce je konzistentnost cílů v rozvoji lexikálně-sémantické oblasti jazyka. Níže v podkapitole „*Cíl jako jeden ze základních prvků vzdělávacího procesu v MŠ*“ je popis toho, jak **cíl** souvisí s projektováním v mateřské škole. Následující podkapitola o cílech postupně otevírá problematiku konzistentnosti cílů, ale zároveň vysvětluje její souvislost s projektováním vzdělávacích programů v mateřské škole. Tvoří tedy pomyslný most, skrz který se dostává od problematiky plánování vzdělávacího procesu k dílčímu jádru – konzistentnosti cílů.

1.2 Cíl jako jeden ze základních prvků vzdělávacího procesu v MŠ

Kapitola obsahuje vymezení pojmu cíl z pedagogického hlediska, cílové kategorie, požadavky na cíle a jejich taxonomie.

Problematikou edukačních (výchovně-vzdělávacích) cílů se zabývá jedna z pedagogických disciplín – **pedagogická teleologie** (telos = řecky **cíl**). Jedná se o filozofické zkoumání účelnosti nebo zaměřenosti k nějakému cíli. Cíl výchovného působení udává jeho **směr** a bývá rozložen v soustavě dílčích cílů, které jsou rozličné v rámci kultur a historicky prochází změnami. (Kohout, 2007; Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

Proměnlivost cílů výchovného působení v průběhu dějin závisí na paradigmatech typických pro společnost daného historického období. Každá kultura si v minulosti i v přítomnosti určovala a určuje, čemu ve výchovném působení přikládá větší či menší význam a hodnotu.

Vzdělávání pak v sobě zahrnuje několik cílových kategorií, které vytyčují směr na každém stupni vzdělávání a jsou ukotveny v kurikulárních dokumentech (předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, středoškolské vzdělávání, vysokoškolské vzdělávání, ...).

„Cílem vzdělávání se rozumí vzdělávací ideál, tedy plánovaná kvalita, již má být vzděláváním dosaženo.“ (Kohout, 2007, s. 37)

V konkrétnější podobě Jarmila Skalková (2007) popisuje cíle samotného **procesu vyučování**, které jsou jedním z určujících prvků podmiňujících jeho charakter. *„Cílem vyučování chápeme zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje. Tento výsledek je vyjádřen ve změnách, jichž se prostřednictvím vyučování dosahuje ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech žáků, v utváření jejich hodnotové orientace i v jejich osobnostním rozvoji.“* (Skalková, 2007, s. 119)

V předškolním vzdělávání se nehovoří o procesu vyučování, ale o edukačním procesu. Pojem edukace zahrnuje v našich sociokulturních podmínkách výchovu a vzdělávání. Cíl výchovy je vnímán jako ideál očekávaných a hodnotných vlastností dítěte, kterých je možno výchovou dosáhnout. Cíl vzdělávání je jedna z klíčových kategorií školní didaktiky, vymezující účel, záměr a výstup, výsledek pedagogického působení. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

Definice cíle vyučování podle Jarmily Skalkové (2007) se nevztahuje ke vzdělávacímu procesu v mateřské škole, avšak její výstižnost je možné převést a přeformulovat tak, aby zapadala i do těchto podmínek. V předškolním vzdělávání se nepoužívá termín žák, ale hovoříme o učiteli a **dětech**, kteří ve vzájemné součinnosti směřují k očekávaným výsledkům. Tyto výsledky mohou být viditelné ve změnách, kterých se dosahuje skrz pedagogické působení ve schopnostech, dovednostech, vědomostech, vlastnostech a hodnotových postojích dětí.

Cíle obsahují poznatky a porozumění, hodnoty a postoje, praktické dovednosti a produktivní činnosti. **Při projektování v mateřské škole představuje cíl nezbytný prvek vzdělávacího procesu.** Vytyčuje směr našeho působení a zároveň pomocí něj můžeme hodnotit efektivitu naší pedagogické činnosti. Kdybychom si nestanovili cíle, nemohli bychom ani úspěšně projektovat. (Šmelová, 2004 s. 123; Svobodová a kol., 2010 s. 41)

Fakt, že nelze projektovat bez cílů je jasně znatelný z otázek, které pokládá pedagogická praxe i teorie a kurikulum na ně hledá odpovědi.

Kurikulum odpovídá na tyto otázky pedagogické teorie i praxe:

1. **Proč** jsme si zvolili právě tento cíl?
2. **V čem** spatřujeme jeho zásadní význam pro dítě?
3. **Jak a kdy** chceme cíl naplnit?
4. **Co** bude hlavním obsahem?
5. **Jaké podmínky** pro uskutečnění našich záměrů musíme vytvořit?
6. **Jak** zkontrolujeme **výsledky**, kterých jsme fakticky dosáhli?

(Opravilová a Gebhartová, 2011)

Odpovědi na tyto otázky nám říkají, že projektování (plánování) v mateřské škole je promyšlený proces volby cílů. Přičemž poslední otázka myslí i na způsob evaluace výsledků.

Jan Slavík (1999) definuje dva přístupy ke stanovování cílů. Prvním přístupem je **zprostředkující model**, u kterého se postupuje nejdříve naplňováním dílčích cílů vedoucích k očekávaným výstupům. Jako druhý přístup uvádí **vstřícný model**, který naopak začíná rozpracováváním spíše obecných cílů, které směřují k tvořivosti, k rozvoji sociálních, estetických, afektivních, psychomotorických a dalších dispozic.

1.2.1 Cílové kategorie

Pro tuto práci je důležité vymezení základních pojmů vycházejících z platného dokumentu pro předškolní vzdělávání, je nezbytné seznámit se tím, jak RVP PV rozčleňuje a definuje cíle. V RVP PV jsou popsány čtyři cílové kategorie, nejdříve na úrovni obecné a poté na úrovni oblastní:

1. Rámcové cíle (záměry)
2. Klíčové kompetence (výstupy)

Na úrovni obecné obsahuje rámcové cíle, které definují univerzální záměry předškolního vzdělávání. Dále RVP PV vymezuje klíčové kompetence, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání.

3. Dílčí cíle (záměry)
4. Dílčí výstupy

Úroveň oblastní obsahuje dílčí cíle a výstupy, které náležejí konkrétní vzdělávací oblasti. Dílčí cíle vyjadřují, na co se má pedagog při práci s dětmi zaměřovat během předškolního vzdělávání. Dílčí výstupy pak popisují, co dítě na konci předškolního vzdělávání zpravidla dokáže.

K osobnosti dítěte se proto vztahují klíčové kompetence a očekávané výstupy, které vyjadřují, čeho má dítě, dle svých individuálních možností, na konci předškolního období zpravidla dosáhnout.

1.2.2 Požadavky na cíle v předškolním vzdělávání

Jaké mají mít cíle předškolního vzdělávání vlastnosti, abychom mohli hovořit o jejich smysluplném účelu a kvalitě? Je důležité, aby splňovaly tyto čtyři vlastnosti, které spolu úzce souvisí a vedou ke komplexnímu a efektivnímu vzdělávání v mateřské škole:

Vlastnost **komplexnosti**, tj. mají být zaměřené na celkovou osobnost dítěte, tedy nejen na oblast kognitivní, ale také na afektivní a psychomotorickou stránku osobnosti. Komplexnost samozřejmě není možné ve všech případech činností striktně naplnit, ale v rámci tematického celku by se měly vždy rozvíjet i vědomosti (kognitivní), dovednosti (psychomotorické) a postoje (afektivní). Jedná se o „zásadu komplexního rozvoje osobnosti dítěte“ (Kalhous a Obst, 2009; Šmelová, 2004)

Dalším požadavkem je **konzistentnost**, která představuje interní provázanost cílů. Jestliže pedagog formuluje konkrétní cíle ve třídě, je důležité, aby navazovaly na hierarchicky vyšší cíle. Naopak tyto obecnější cíle slouží jako výchozí bod pro formulaci cílů nižší úrovně. Více o konzistentnosti cílů je pojednáno v samostatné kapitole „*Konzistentnost cílů*“ (Kalhous a Obst, 2009; Vališová a Kasíková, 2007)

Za nezbytnou vlastnost cílů se považuje **kontrolovatelnost**, která se uplatňuje především v hodnocení námi stanovených cílů a jejich efektivity v rámci vzdělávacího procesu a rozvoje dětí jednotlivých věkových skupin. Je důležité správně formulovat cíle tak, aby mohly být kontrolovatelné. V každé oblasti rozvoje dítěte ovšem nelze stanovit takové cíle, který by se daly kontrolovat. Někdy je velice obtížné splnit požadavek kontrolovatelnosti (např. afektivní oblast se hůře objektivně hodnotí). (Kalhous a Obst, 2009; Svobodová a kol. 2010; Šmelová, 2004)

Přiměřenost znamená, že si stanovíme cíle, které jsou pro děti náročné a posouvají je dopředu, ale zároveň jsou pro většinu dětí splnitelné v rámci jejich mentální i fyzické a citové úrovně. Je důležité uvědomovat si vzdělávací přínos dílčích záměrů, které mají reagovat na konkrétní podmínky a situace přiměřeně v rámci možností a potřeb konkrétních dětí. Při projektování TVP je třeba zohledňovat i rozdíly mezi dětmi shodného věku, protože odlišnosti mezi nimi existují. (Kalhous a Obst, 2009; Smolíková, 2004; Svobodová a kol., 2010)

Pro správnou formulaci cílů je důležité v rámci možností splňovat tyto základní požadavky. Lepší vhled do tvorby jednotlivých cílů nám přináší jejich taxonomie.

1.2.3 Taxonomie cílů

Taxonomie je hierarchicky uspořádaný soupis určitých objektů. Jedná se o užitečný nástroj, jehož pomocí pedagog může zajistit, aby děti zvládly potřebnou základnu poznatků a učily se vědomosti, dovednosti a postoje aplikovat, provádět s nimi náročnější myšlenkové operace apod. Cíle se dělí z hlediska stránek osobnosti na kognitivní (poznávací/vědomostní procesy), afektivní (postoje, hodnoty) a psychomotorické (nervosvalová koordinace). (Vališová a Kasíková, 2007)

Pro přehled jsou zde k dispozici taxonomie výukových cílů podle různých autorů. Při formulaci cílů v mateřské škole, je možné využít slovesa, která jednotlivé taxonomie poskytují podle toho, ke které kategorii se vztahují. V této práci ale nejsou uvedena u taxonomií typická slovesa používaná k formulaci cílů, ale jsou zde vypsány pouze hierarchické kategorie. Např. v publikaci *Obecná didaktika* od Jarmily Skalkové (2011) je přehledná tabulka *Bloomova taxonomie a slovník aktivních sloves používaných k vymezení cílů vyučování*. (Skalková, 2007, s. 122)

Autoři taxonomií vychází hlavně z procesu záměrné změny osobnosti dítěte, ke které dochází při výchovně-vzdělávacím procesu a ze strukturálního pojetí osobnosti. Hierarchické sestavení taxonomie vychází z předpokladu (hypotézy), že pro zvládnutí vyšší cílové kategorie je nezbytné důkladné zvládnutí příslušného učiva na nižší úrovni osvojení. Výzkumy Petra Byčkovského, Jiřího Kotáska a Eduarda Mazáka však ukazují, že hlavně poslední tři kategorie, nebývají vždy závislé na předešlých. (Kalhous a Obst, 2009)

Taxonomie kognitivních cílů

Taxonomie **B. S. Blooma a kolektivu** se skládá ze šesti hierarchicky uspořádaných kategorií:

1. znalost (zapamatování)
2. porozumění
3. aplikace
4. analýza
5. syntéza
6. hodnotící posouzení (hodnocení)

(Kalhous a Obst, 2009)

Bloomovu taxonomii upravili (tzv. revidovaná Bloomova taxonomie) L. A. Anderson a D. R. Kratwohl. Změna se týkala v posledních dvou stupních poznávacích procesů, kde místo syntézy dosadili hodnotící posouzení (hodnocení) a na předchozí poslední šesté pozici hodnotící posouzení přidali **tvořivost**. (Vališová a Kasíková, 2007)

B. Niemerko rozlišuje dvě základní úrovně osvojení a každou z nich člení opět do dvou podskupin a to: vědomosti a dovednosti.

I. Vědomosti

- zapamatování poznatků
- porozumění poznatkům

II. Dovednosti

- používání vědomostí v typových
- používání vědomostí v problémových situacích

(Kalhous a Obst, 2009)

Taxonomie afektivních cílů

D. B. Kratwohl a kolektiv člení cíle do pěti kategorií:

1. přijímání (vnímavost)
2. reagování
3. oceňování hodnoty
4. integrování hodnot (organizace)
5. integrace hodnot v charakteru

(Kalhous a Obst, 2009)

Na základě Krathwohlovy taxonomie vypracoval **B. Niemerko** novou, zjednodušenou taxonomii v afektivní oblasti – ve dvou dimenzích.

I. úroveň

- a) účast na činnosti
- b) podjímání se činnosti

II. úroveň

- c) naladění k činnosti
- d) systém činnosti

(Kalhous a Obst, 2009)

Taxonomie psychomotorických cílů

Taxonomie podle **H. Davee**:

1. imitace (nápodoba)
2. manipulace (praktická cvičení)
3. zpřesňování
4. koordinace
5. automatizace

(Kalhous a Obst, 2009)

Taxonomie dle **E. Simpsonové**:

1. vnímání
2. zaměření
3. řízená motorická reakce
4. automatizace jednoduchých motorických dovedností
5. automatizace komplexních motorických dovedností
6. schopnost motorické adaptace
7. motorická tvořivost

(Vališová a Kasíková, 2007)

Taxonomie specifických cílů

Ivan Turek (2008) uvádí taxonomii **J. H. De Blocka**, kde dělení je shodné pro oblasti cílů kognitivních, afektivních a psychomotorických (výcvikových):

1. znalost
2. porozumění
3. aplikace
4. integrace

1.3 Konzistentnost cílů

Konzistentnost cílů je jedním z nezbytných požadavků na cíle vzdělávání všeobecně. Jedná se o vlastnost, která by ve vzdělávacím procesu neměla být nikdy opomíjena. Poskytuje nám přehled mezi jednotlivými úrovněmi cílů a tím tvoří jakousi kostru, která se skládá z dílčích článků na sobě závislejících.

Pojmem konzistentnosti (soudržnost) „*se vyjadřuje vnitřní vazba cílů, která znamená podřízenost nižších cílů vyšším a závislost vyšších cílů na dosažení cílů nižších.*“ (Kalhous a Obst, 2009, s. 276)

Konzistentností chápeme také provázanost cílů od těch nejvíce obecných až po nejkonkrétnější a obráceně – od nejjednodušších po nejsložitější. Holoušová (1998?) uvádí **obecný cíl**, který je zastřešením jednotlivých **specifických cílů** týkajících se konkrétních vědomostí, dovedností, návyků. Vychází z obecných cílů a jsou jejich konkretizací. (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1998?; Prášilová a Šmelová, 2010)

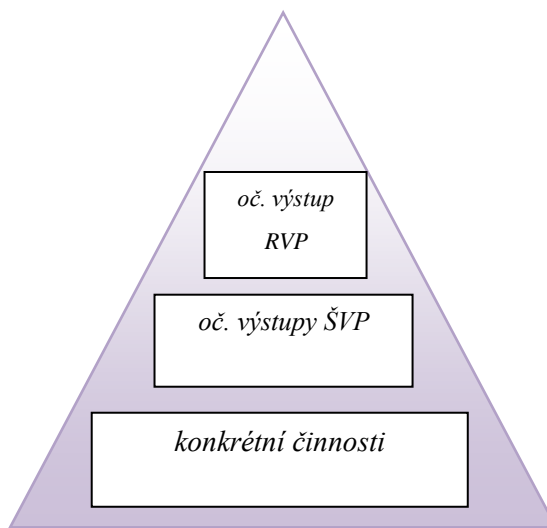
Příklad: Máme očekávaný výstup RVP PV z oblasti Dítě a jeho psychika, podoblasti Jazyk a řeč „*Sledovat a vyprávět příběh, pohádku*“. V ŠVP mateřské školy je dále rozpracován v podobě konkrétnějšího očekávaného výstupu „*Pozorně vyslechnout celou pohádku, rozpoznat hrdiny a jejich vlastnosti*“. Na úrovni TVP si pedagog stanovuje konkrétní cíle, které směřují k těmto očekávaným výstupům. Cíle mohou znít „*Pozorně vyslechnout pohádku O neposlušném zajíčkovi*“, „*Vyjádřit vlastními slovy, kdo z hlavních hrdinů pohádky O neposlušném zajíčkovi, se zachoval čestně*“, „*Mimikou předvést zvířátka, která vystupují v ději pohádky O neposlušném zajíčkovi*“.

Očekávané výstupy ŠVP a RVP PV závisí pak na dosažení konkrétních cílů na úrovni TVP.

Provázanost cílů se tedy vyskytuje v obou směrech. Obecnější cíle představují východiska pro formulaci konkrétnějších cílů. Jestliže na obecnější úrovni stojí např. představa dítěte, které popíše děj podle obrázku, pak i v konkrétnější úrovni musí být cíle formulovány s důrazem na popis děje podle obrázku. (Vališová a Kasíková, 2007)

Z toho vyplývá, že konzistentnost cílů má obsahově souhlasit, ale na každé úrovni vzdělávacích programů jsou cíle formulovány více anebo méně konkrétně. Každý dílčí cíl a očekávaný výstup z RVP PV spadá do jedné z pěti oblastí, což je směrodatné pro obsahovou tvorbu konkrétnějších cílů.

Vnitřní vazbu cílů si můžeme představit jako pyramidu. Na vrcholu se nachází hlavní (rámcové) cíle RVP, uprostřed jsou cíle konkrétnější, ale stále poskytující široké možnosti jejich naplnění. Základy, na spodu pyramidy tvoří konkrétní cíle, činnosti, kterými rozvíjíme dítě.



Obr. 1 Pyramida vnitřní vazby cílů

Konzistentností cílů se rozumí také úrovně složitosti cílů, kdy postupujeme od nejjednodušších, až po ty nejnáročnější. Z historie pedagogiky jsou známy zásady J. A. Komenského a jednou z nich je zásada postupovat při učení od nejméně náročného po nejobtížnější. Když probíráme s dětmi jakékoli téma, je nezbytné nejprve si zjistit, co všechno o daném tématu vědí, co dovedou, čemu rozumějí a naopak, na co se ptají. Je to důležité proto, abychom věděli, čím máme dále navazovat, co je potřeba s dětmi opakovat a co nového je naučit. Konzistentnost (soudržnost) sledujeme zároveň mezi jednotlivými oblastmi a integrovanými celky v ŠVP, jak na sebe navazují a jsou spolu propojeny. (Svobodová a kol., 2010)

V praktické části mé práce sleduji konzistentnost cílů mezi jednotlivými vzdělávacími programy pro předškolní vzdělávání. Více se nezaměřuji na konzistentnost mezi oblastmi ŠVP, ani primárně nesleduji, zda jsou cíle stanoveny od nejjednodušších po nejnáročnější. Stanovování a formulování cílů na základě práce s kurikulem, při splnění všech požadavků na cíle se popisuje v některé odborné literatuře termínem **operacionalizace** cílů. (Skalková, 2007; Šmelová, Petrová, Suralová, 2012)

1.3.1 Výsledky průzkumu konzistentnosti cílů na úrovni RVP PV – ŠVP – TVP

V roce 2006 – 2007 uskutečnila Šmelová a kolektiv (Šmelová, 2012, s. 31) průzkum zaměřený na analýzu ŠVP, kterého se účastnilo 58 mateřských škol z různých regionů ČR. Průzkum se zaměřoval na konzistentnost cílů na úrovni RVP PV – ŠVP – TVP. Zjišťovalo se, jak velký je výskyt doslovně opsaných cílů RVP PV ve školních a třídních programech. Dále frekvence upravených očekávaných výstupů z RVP PV s ohledem na danou situaci a podmínky konkrétní mateřské školy. Sledovala se také frekvence očekávaných výstupů, které splňují vlastnosti konzistentnosti na úrovni RVP PV – ŠVP; ŠVP PV – TVP; TVP: dílčí vzdělávací cíl - očekávaný výstup.

a) Konzistentnost cílů na úrovni RVP PV – ŠVP

Ze zjištění vyplynulo, že 69, 23% zkoumaného vzorku mateřských škol, mělo v ŠVP doslovně opsané očekávané výstupy RVP PV, co svědčí o tom, že pedagogové nezvládli zohlednit specifické podmínky mateřské školy a regionu. Dále se zjistilo, že pokud se nevykytl v ŠVP doslovný opis, byl očekávaný výstup pouze přeformulován. K horším mezerám ŠVP se řadilo to, když měly cílovou kategorii klíčové kompetence, které pedagogové nezvládli rovnoměrně rozpracovat, což se projevuje v nevyváženosti požadavků. (Šmelová, Petrová, Suralová, 2012, s. 31)

b) Konzistentnost cílů na úrovni ŠVP PV- TVP

Zde se operacionalizace cílů, které měly v TVP navazovat na ŠVP, zdála velice problematická. Často se vyskytovaly cíle doslovně opsané z RVP PV, takže ŠVP a TVP nespĺňoval vlastnost konzistentnosti. Pedagogové se řídily většinou pouze tématem ŠVP, ale cíle si vytvářeli bez návaznosti na ŠVP a jeho cílových kategorií, což se projevilo v jejich nepromyšleném smíchání. Z dosavadních zkušeností a prováděných analýz vyplývá, že jsou se stanovením cílů přetrvávající problémy. Velkým problémem je to, že stanovené cíle nespĺňují požadavky konzistentnosti, komplexnosti, kontrolovatelnosti a přiměřenosti. (Šmelová, Petrová, Suralová, 2013, s. 32)

Výzkumná část bakalářské práce se také soustřeďuje na konzistentnost cílů na úrovních RVP PV – ŠVP – TVP. Zaměřuje se na cíle oblasti jazyka a řeči, konkrétně lexikálně-sémantické roviny jazyka, proto se druhá kapitola teoretické části zabývá jazykem a řečí.

2 JAZYK A ŘEČ V OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V této kapitole o jazyku a řeči v období předškolního věku děti popisují nejprve ontogenetický vývoj řeči, poté stručně seznamují s charakteristikou jednotlivých rovin jazyka, ale především se zaměřují na lexikálně-sémantickou rovinu – její vývoj u dětí předškolního věku a ukotvení v RVP PV.

S projektováním a tvorbou cílů v pedagogickém procesu mateřské školy souvisí obsah, z kterého se vychází při plánování jednotlivých činností a záměrů. Praktická část bakalářské práce zkoumá po obsahové stránce lexikálně-sémantickou rovinu jazyka, proto je zde popsán vývoj jazyka a řeči v předškolním období a podrobněji vývoj lexikálně-sémantické roviny jazyka.

Dorozumívání, komunikace mezi lidmi je stará, tak jako lidstvo samo. Nejenže si prostřednictvím komunikace sdělovalo informace, ale zvláště utvářelo a upevňovalo vzájemné vztahy mezi sebou. Už malý člověk, který roste v placentě matky, se stává součástí komunikačního procesu. Je schopen vnímat hlas matky, otce nebo jiných rodinných příslušníků. Ihned po narození vstřebává komunikační podněty matky a rychle se vyvíjí i jeho vlastní řečové projevy.

Komunikace se projevuje ve třech formách – verbální, neverbální a paralingvistická. Verbální komunikace je slovní a může být zvukovou (hlasovou), psanou nebo vnitřní řečí. Neverbální (mimoslovní) komunikace představuje tzv. řeč těla – gesta, pohledy, mimiku, postoje těla, vzdálenost osob při komunikaci, ale také úpravu zevnějšku (oblečení). Paralingvistická komunikace se projevuje v reakcích na dané situace při kladení důrazů a sdělování významů mluveného (tón hlasu, melodie a rytmus řeči, pomlky a hlasitost,...). (Lipnická, 2013)

Schopnost komunikace se řadí k nejpodstatnějším schopnostem lidstva. Lechta (1994) říká, že řečová komunikace je schopností vědomého užívání jazyka, jakožto složitého komunikačního systému znaků a symbolů ve všech formách. Z toho vyplývá souvislost mezi řečí a jazykem. Řeč není vrozená, ale máme k ní genetické dispozice. Tyto dispozice mají možnost se rozvíjet až při slovním setkání s verbálně komunikujícím, mluvícím okolím. (Lechta, 1994 In: Klenková 2006)

Řeč se projevuje ve dvou „rovinách“, vnitřní a vnější řeč. „*Řeč není pouze záležitostí mluvních orgánů (zevní řeč), ale především mozku a jeho hemisfér (vnitřní řeč). Úzce souvisí s kognitivními procesy a myšlením.*” (Klenková, 2006, s. 27)

Jazyk i řeč jsou společensky podmíněny, řeč čerpá z prostředí společnosti a v něm se realizuje, jazyk je společenským procesem. **Jazyk** je schopností ovládat určitou symbolickou vyjadřovací soustavu (češtinu, znakový jazyk neslyšících,...). **Řeč** je již opravdová realizace (vyjádření) této schopnosti. (Klenková, 2006)

Výzkumníkem dětské řeči a komunikace je významný český pedagog Jan Průcha, který v této oblasti provedl řadu přínosných a zajímavých výzkumů z hlediska vývojové psycholinguistiky. Úroveň jazyka a řeči u dětí předškolního věku zkoumá Ilona Bytešnicková a Eliška Suchánková (Zajitzová), jejichž výzkumy mají význam pro diagnostiku v řečové a jazykové oblasti předškoláků. (Bytešnicková, 2007; Průcha, 2011; Zajitzová, 2011)

V historii se vývojem jazyka a řeči zabývali Jean Piaget a Lev Semjonovič Vygotskij, kteří patří mezi významné světové psychology. Z jejich teorií se stále vychází, nejen při studiu vývoje dětské řeči, ale i např. při studiu vývoje učení (kognitivního poznávání) u dětí obecně. Vygotskij zkoumal myšlení a řeč v souvislosti. (Gordon, 2014)

2.1 Ontogenetický vývoj jazyka a řeči u dětí

Při práci s dětmi, v pedagogickém působení i zkoumání je důležité orientovat se v přibližném vývoji jednotlivých oblastí rozvoje dětské osobnosti. V popisu ontogenetického vývoje jazyka a řeči u dětí předškolního věku jsou zde nastíněny stupně vývoje, které se přibližně vztahují k danému věkovému období dětí. Ovšem platí, že každé dítě je individuální bytostí a má rozličné předpoklady k tomu, kdy a v jaké intenzitě se u něj započne vývoj řeči v jednotlivých ontogenetických etapách.

Vývoj dětské řeči závisí na nejrůznějších determinantech, jako jsou např. intelekt, psychika a stav centrální nervové soustavy. Významným ukazatelem je v této souvislosti determinace biologická (genetické dispozice, nervová soustava, endokrinní systém, fyziologické a psychické potřeby) a sociálně-kulturní (rodina, škola, vrstevníci). Spolupůsobení a zdravý nebo na druhou stranu patologický vývoj těchto jednotlivých činitelů ovlivňuje úroveň jazykových a řečových dovedností u dětí. (Zajitzová, 2011)

Bednářová a Šmardová (2007) uvádí faktory podmiňující vývoj řeči - motorika, vnímání a prostředí. Motorika mluvních orgánů začíná již v prenatálním období. Uskutečňuje se procesy jako je např. škytání, polykací pohyby a cucání palce. Pro správný fyziologický rozvoj řeči jsou důležitým předpokladem zrak a sluch. Pomocí zrakového a sluchového vnímání dítě jednak napodobuje řeč a taky obojí smysly úzce souvisí s vývojem porozumění řeči. V neposlední řadě je rozvoj řeči závislý na sociálním prostředí, kterým je dítě obklopeno – rodina zde hraje prvotní významnou roli ve zprostředkování dostatečného množství podnětů, které je dítě schopno registrovat (láskyplné přijetí ze strany rodičů, styl výchovy, mluvní vzor atp.). (Bednářová a Šmardová, 2007)

Jak již bylo zmíněno, vývoj řeči se začíná již v placentě matky, proto je velmi důležité láskyplné komunikační působení matky vůči malému tvorů.

Význam **prenatálního období** při vývoji řeči je prokazatelný a souvisí se sluchovým vnímáním plodu, kdy je schopen uvnitř dělohy poznat hlas matky, což vyplývá z postnatálních výzkumů. Dokonce některé zahraniční výzkumy uvádějí, že plod už v šestém měsíci prenatálního období odpovídá (reaguje) na zvuky (hudba, hlas matky). (Průcha, 2011; Vágnerová, 2005)

Období do jednoho roku dítěte se často definuje jako **přípravné – předřečové období**. Návyky a reflexy dítěte v tomto období, jako jsou sání, žvýkání a polykání mají velký vliv na rozvoj řeči. Dítě si prostřednictvím těchto návyků procvičuje mluvní orgány. Prvním zvukovým projevem dítěte hned po narození je zpravidla pláč. I když by se zde dalo polemizovat, protože je známo, že u šetrnějšího vedení porodu může být počátečním zvukovým projevem dítěte kýchnutí. Fakt je ale ten, že v prvních dnech života vydává dítě tzv. neurčitý křik (reflexní činnost), který nemusí vždy znamenat, že dítěti něco schází. Každé dítě je individuálním tvorem, některé děti jsou více hlasově činné a dokážou „proplakat“ dlouhé hodiny, jiné děti se naopak nemusí vůbec hlasově projevovat a spíše v klidu pozorují okolí. **Během půl roku po narození** si dítě rozvíjí mluvidla tzv. pudovým žvatláním, jak je výše zmíněno. Týká všech dětí, bez ohledu na kontinent či kulturu. Při broukání a žvatlání vydávají zvuky samohlásek a souhlásek, které zní velice podobně u dětí všech rozličných světových jazyků a dokonce i hluché děti si broukají. Z toho vyplývá, že žvatlání nemá souvislost se zvuky vydávanými okolím, ale spíše s fyziologickým rozvojem mluvních orgánů. (Bytešnicková, 2007; Fontana, 2003; Kutálková, 2009)

Vágnerová (2005) ve své publikaci vývojově odděluje broukání od žvatlání. Broukání charakterizuje jako *jednoduchou artikulaci, která se začíná objevovat přibližně ve 3. měsíci*. Nejprve je broukání reflexem, který s vývojem mizí, ale slyšící děti dále pokračují se svými zvukovými projevy již na základě poslouchání svého hlasu. Jejich osobní zvukový projev je pro ně zábavný, ale ještě neslouží ke komunikaci. **V druhé polovině jednoho roku** už dítě napodobuje své okolí a postupně má dítě snahu napodobovat to, co slyší. Dítě snadněji napodobuje tempo a melodii řeči, ale snaží se napodobit i shluky hlásek - napodobivé žvatlání („fyziologická echolálie“). Žvatlání dětí se tedy projevuje kombinací souhlásek a samohlásek, slabik a hlásek rodného jazyka. Období porozumění řeči přichází ve třetím čtvrtletí posledního období (8. – 10. měsíc) před nástupem vlastní řeči. Dítě si spojuje věci a děje se slovy, která jsou při nich vyřčená. (Bytešníková, 2007; Fontana, 2003; Kutálková, 2009; Vágnerová 2005, s. 94)

První slovo, které dítě vysloví a rozumí mu, bývá zpravidla jednoduché – jednoslabičné nebo dvouslabičné (haf, bum, máma, pápá,...), tzv. holofráze. Následují první věty, ze kterých je často patrný vztah k matce a pochopení, že ona je zdrojem, který dítěti může uspokojit jeho potřeby. Např. pokud je dítě hladné, řekne – „mámo ham“, tím samým ale může také sdělovat, že vidí jídlo atp. Každé dítě je individuální bytostí, takže jsou mezi nimi diference ve vývoji mluvené řeči. Za fyziologickou nemluvnost se považuje hranice okolo tří let. (Kutálková, 2009; Vágnerová 2005)

Kolem třetího roku rychle stoupá aktivní slovní zásoba dítěte (slova, která používá/vyslovuje) a tím, že hovoří ve větách, se utváří gramatická struktura jazyka. Vývoj gramatiky jazyka se ovšem započal v době, kdy ještě dítě nehovořilo, ale už chápalo (pasivní slovní zásoba). Gramatický vývoj končí okolo pěti let věku dítěte, potíže po pátém roce ukazují na vývojové problémy. V období předškolního věku je důležitý pro dítě především mluvní vzor, který zastává významnou roli při vývoji artikulace jednotlivých hlásek. Okolo šesti let by mělo být dítě schopné správně rozlišovat hlásky ve slovech, a přestože se splete, dovede se opravit. (Kutálková, 2009)

Podrobněji je rozvedeno o vývoji slovní zásoby a porozumění řeči v kapitole „*Lexikálně – sémantická rovina jazyka*“.

2.2 Roviny jazyka

Kapitola popisuje základní vymezení roviny jazyka a stručně pojednává, co do které z rovin spadá. V další kapitole je pozornost soustředěna zejména na lexikálně-sémantickou rovinu jazyka. Nicméně všechny jazykové roviny spolu úzce souvisí, proto je důležité pojednat si o jejich jednotlivých specifikách.

Jazykem se rozumí mateřčina, která je charakterizována soustavou zvukových dorozumívacích znakových prostředků. **Spisovný jazyk** je celek národního jazyka, který se používá oficiálně, ve veřejných psaných i mluvených projevech. Běžný a neoficiální styl mluvení typický pro různá nářečí krajů v zemi se nazývá **hovorový jazyk**. Jazyk má čtyři prolínající se roviny. „*Rovina jazyková je dílčí systém (subsystém) jazyka charakterizovaný specifickými základními jednotkami: foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou a pragmatickou.*“ (Dvořák, 1998, s. 145)

Foneticko – fonologická rovina

Jedná se o rovinu sluchové registrace hlásek a jejich artikulace. Projevuje se u dítěte v tom, **sluchově rozlišuje hlásky a vyslovuje je**. Mluvidla jsou na výslovnost hlásek fyziologicky přizpůsobena kolem druhého a třetího roku života. Děti si nejprve osvojují hlásky artikulačně jednodušší (např. P, B, M) a postupně se učí až po hlásky nejobtížnější (R, Ř, Z, S, C, Ž, Š, Č). Nejmenší částí zvukové podoby řeči je **foném** (hláska, která rozlišuje významy slov v systému daného jazyka). Současná čeština má asi 39 fonému, ale např. angličtina má 50 fonémů. (Bednářová a Šmardová, 2007; Dvořák, 1998; Krčmová, 2008; Machado, 2012 In: Gordon, 2014)

Morfologicko – syntaktická rovina

V této rovině se projevuje gramatická stránka jazyka - tvarosloví, větosloví a používání slovních druhů, slovosled. Nejmenší jednotka gramatického systému se nazývá **morfém** (vázaný) a tvoří uzavřenou třídu (např. pádové koncovky). Morfém lexikální je tvaroslovný a má věcný význam. Patří sem gramatická pravidla, která jsou používána v mluvené řeči, syntax představující skladbu vět. Dítě by mělo po čtvrtém roce užívat všech slovních druhů a běžně mluvit v souvětích. Fyziologický dysgramatismus (neobratnost v tvarosloví) je do čtyř let akceptován, poté by již měla být řeč gramaticky správná. (Bednářová a Šmardová, 2010; 2007; Bytešnicková, 2007; Dvořák, 1998; Gordon, 2014)

Lexikálně – sémantická rovina

Zde hovoříme o pasivní a aktivní slovní zásobě, tj. **porozumění řeči** jakožto perceptivní složka a o **vyjadřovacích schopnostech**, expresivní složce. Řadíme sem definování pojmů, popis podle obrázku, pochopení nadřazených a podřazených pojmů, synonym, homonym a antonym. Dítě před vstupem do základní školy smysluplně dokáže pojmenovat (popsat) to, co prožívá anebo to, co si myslí. Samostatně vypráví děj. Více o této rovině jazyka je pojednáno v kapitole „Lexikálně-sémantická rovina jazyka“ (Bednářová a Šmardová, 2010; 2007)

Pragmatická rovina

Pragmatická rovina se projevuje ve využívání v praxi při běžné komunikaci. Řadí se sem dovednosti, jako jsou oznámení informací, vyjádření pocitů, vztahů, prožitků. Jedná se o komunikaci při sociálních interakcích, konverzaci – výměna rolí v dialogu, které je dítě schopno nejdříve zhruba mezi třemi až čtyřmi lety. Do této roviny patří neverbální komunikace (gestikulace, mimika a především oční kontakt). (Bednářová a Šmardová, 2010; 2007 s. 29,30)

2.3 Lexikálně-sémantická rovina jazyka

Lexikálně sémantická rovina jazyka je jednou z částí obecně známého dělení jazykových rovin. Co znamená a co všechno zahrnuje **lexikálně-sémantická** rovina jazyka, když rozebereme toto dvojsloví? Jak již bylo vysvětleno, jedná se o subsystém jazyka, který dává souvislost mezi myšlením a jazykem. Obor **lexikologie** se zabývá slovní zásobou jako celku a vztahy mezi jejími prvky, frazeologií, tvořením slov a sémantikou. Slovo neboli **lexém** je základní jednotkou lexikálního systému. Obsah (význam) slov zkoumá **sémantika**, která je samostatným vědním oborem. **Lexikální** znamená doslova *slovní, slovníkový* a udává, že se týká slovní zásoby nebo významu slov. (Cvrček a kol., 2010; Dvořák, 1998; Bednářová a Šmardová, 2007; Bytešnicková, 2012)

Lexikálně-sémantická rovina sledovaná a podporovaná u dětí v předškolním věku zahrnuje úroveň slovní zásoby, definování významu pojmů, zobecňování, popis a další aktivity s tematickým obrázkem, rozumění řeči související s pamětí, hádanky a vyprávění příběhů, čtení pohádek, rozpoznání pravdivosti/nepravdivosti atp. (Bytešnicková, 2007; Bednářová a Šmardová, 2007; Kutálková, 2009)

2.3.1 Vývoj lexikálně-sémantické roviny jazyka v předškolním období

Tak jako ontogeneze řeči a jazyka jako celku, i tato část lexikálně-sémantické roviny jazyka se vyvíjí u každého dítěte individuálně. Některé dítě má dřívější nárůst aktivní slovní zásoby, jiné začíná mluvit později. V této podkapitole je nastíněn vývoj lexikálně-sémantické roviny jazyka tak, jak nejčastěji probíhá. Lexikálně-sémantickou rovinou jazyka a jejím vývojem se v současnosti zabývá řada logopedů, speciálních pedagogů, psychologů, lingvistů, pedagogů a dalších odborníků. Patří mezi české autorky, jako jsou Ilona Bytešnicková, Jiřina Bednářová a Vlasta Šmardová, z jejichž děl je v této kapitole převážně čerpáno. K dalším důležitým autorům, kteří se zabývají oblastí dětské slovní zásoby, patří např. Jiřina Klenková a Helena Kolbábková, Dana Kutálková, Viktor Lechta, Miloš Sovák, Marie Vágnerová a David Fontana.

Tato podkapitola nepopisuje jen vývoj slovní zásoby a porozumění řeči ve „faktech“, ale je v ní pojednáno také o způsobech rozvoje lexikálně-sémantické oblasti dítěte v jednotlivých etapách jeho vývoje. Nabízí pedagogům možnosti, kterými lze tuto oblast jazyka podporovat u dětí předškolního věku. Z tohoto důvodu jsou zvoleny především autorky Bytešnicková, Bednářová a Šmardová, které více poskytují i způsoby rozvoje řeči v jednotlivých vývojových etapách, což je přínosné a zajímavé pro pedagogické působení. Pedagogové mohou do těchto nebo jiných publikací (viz. Klenková, Kolbábková - Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte) nahlížet při plánování, diagnostice a následné tvorbě cílů vztahujících se k lexikálně-sémantické rovině jazyka.

Pasivní a aktivní slovní zásoba

Slovní zásoba se dělí na pasivní (slova, kterým dítě rozumí) a aktivní (slova, která správně používá v daných situacích). Pasivní slovník se vyvíjí dříve a je bohatší, než aktivní, ale je složitější přesně posoudit jeho míru (počet slov). **Kolem desátého měsíce** života dítěte můžeme sledovat začátky jeho vývoje a okolo prvního roku evidujeme rozvoj aktivní slovní zásoby, kdy děti zpravidla vyřknou svá první slůvka. Do třetího roku života je u dětí nejrychlejší růst slovní zásoby. Ve druhém roce průměrně evidujeme 270 – 300 slov a ve třech letech slovní zásoba prudce narůstá na zhruba 1000 slov. Ve čtyřech letech se uvádí na 1500 slov, v pěti 2000. Okolo šesti let má dítě slovní zásobu zhruba 2500 – 3000 slov a relativně plyně hovoří ve větách, které jsou stejně dlouhé jako u dospělých. (Bytešnicková, 2007; Fontana 2003)

Z hlediska porozumění slovům se u dětí objevuje hypergeneralizace, tzn. např. „haf – haf“ je pro ně vše čtyřnohé a chlupaté. Jak se u dítěte vyvíjí slovní zásoba, myslí si, že slova jsou názvy jen pro konkrétní osobu nebo věc: „např. děda je název jen pro jeho dědečka (hyperdiferenciace). (Lechta, 1990, In: Bytešníková, 2007)

V období od 3 do 4 let dítě spontánně pojmenovává předměty, jevy a děje, s nimiž se každodenně stýká. Dítě aktivně zjišťuje příčiny jevů, a proto je potřeba u něj cíleně navozovat komunikaci a vysvětlovat mu vztahy mezi ději. Prostřednictvím „pomocných otázek“ rozvíjíme vyjadřovací schopnosti u dětí. V rodině i mateřské škole by mělo být snahou rodičů a pedagogů učit děti zpaměti písničky, jednoduché říkanky, rýmovačky (básničky). Dítě by v tomto období mělo zvládnout reprodukovat krátký děj nebo pohádku. K tomu využíváme pomůcky, jako jsou obrázky, knihy, leporela a dětem podle nich předčítáme nebo vyprávíme pohádky, příběhy. Je velmi důležité podporovat přirozenou potřebu experimentování se slovy u dětí. Po třetím roce začínají používat první přídavná jména a příslovce, kdy je předpokladem jejich užívání porozumění významové relativitě (velký/malý ve srovnání s různými předměty, např. „malý“ panáček je ve skutečnosti větší, než „velký“ gumový brouček). (Bytešníková, 2007; Fontana 2003)

V období od 4 do 5 let je důležité na děti mluvit spisovně a snižovat nadměrné užívání zdvořilých. Rozvíjíme u dětí přesnější užívání přídavných jmen a sloves při vyjadřování. Zde by mělo dítě již hlouběji rozumět významu slov a experimentování se slovy má v tomto období určitý řád. Dítě se seznamuje nejen s novými konkrétními slovy, ale také se slovy abstraktními. Je nezbytné, aby dítě mělo aktivní kontakt s okolím, rozličnými předměty a situacemi, na čemž závisí rozsah jeho individuální slovní zásoby. (Bytešníková, 2007)

V období od 5 do 6 let vedeme děti k aktivnímu užívání nových slov a zájmu o slova, kterým nerozumí (aby se na ně ptaly). Děti umí popsat děj zaznamenaný na obrázku. V jejich verbálním projevu podporujeme užívání sloves, přídavných jmen a dalších slovních druhů, také synonym, antonym a homonym. Dítě období před nástupem do základní školy by mělo mít adekvátní slovní zásobu, která zahrnuje především poznání osob, zvířat, předmětů, činností, jevů, dějů a vztahů v jeho okolí. (Bytešníková, 2007, s. 87,88)

2.3.1.1 Vývojové škály

Zde jsou vypsány vývojové škály lexikálně-sémantické roviny jazyka podle Bednářové a Šmardové (2007). Některé položky mohou zapadat i pod jiné roviny, např. pod pragmatickou rovinu jazyka. Tato skutečnost není však závadná, ba naopak při rozvoji řeči dítěte je nezbytné vzájemné prolínání všech jazykových rovin, které spolu souvisí. Tyto škály slouží zvláště pro přehlednost a lepší orientaci v dané dílčí oblasti.

„Neustále však zdůrazňujeme propojenost, prolínání, spolupodmíněnost a návaznost jednotlivých oblastí vývoje. Cílem bylo upozornit na jednotlivé kamínky, z nichž se skládá mozaika (tedy, co sledovat, uvědomovat si, s čím to souvisí a k čemu by dítě, ve kterém věku mělo vývojově dozrát). Tento přístup je důležitý nejen pro diagnostiku, ale také pro reedukaci.“ (Bednářová a Šmardová, 2007, s. 32)

Níže uvedené položky jsou rozděleny do tří kategorií – Úkoly s obrázkovým doprovodem; Úkoly (pokyny), spontánní aktivity a otázky bez obrázkového doprovodu; Porozumění a tvoření pojmů. Toto členění je pouze v této práci, přibližná věková posloupnost vývojových škál dle Bednářové a Šmardové (2007) je uvedena v diagnostickém záznamovém archu (viz příloha PI).

Níže uvedené rozdělení slouží je ke snadnějšímu vhledu do obtížnosti jednotlivých úkolů, např. pokud se pedagog rozhodne pracovat s obrázkem. Ovšem Bednářová a Šmardová (2007) ve své publikaci dané položky takto nekategorizují.

Úkoly s obrázkovým doprovodem

Většina obrázků vztahující se k těmto škálám jsou k dispozici v přílohách publikace Bednářové a Šmardové – Diagnostika dítěte předškolního věku, ale můžeme využít spoustu jiných obrázků z různých publikací nebo webových stránek, či svých vytvořených vlastních obrázků.

1. Pojmenuje běžné věci na obrázku

Pozorujeme u dítěte dvě varianty, jestli zvládá pojmenovat věci na obrázku. Pokud dítěti položíme otázku „Co to je?“ a dítě správně odpoví, znamená to, že dokáže pojmenovat běžné věci na obrázku samostatně. Pokud dítě nezvládne pojmenovat věc na obrázku, dáme mu pokyn: „Ukaž, kde je kytička.“ Pokud správně ukáže, znamená to, že zvládá pasivně (s dopomocí).

2. *Ukáže obrázek věci podle použití;*

Nejdříve s dětmi pojmenuje obrázky a pak se jej ptáme např.: „V čem spíme?“, „Čím jez-díme?“

3. *Ukáže na obrázku činnost*

Můžeme před dítě předložit obrázky a ptát se ho: „Kdo štěká?“, „Kdo kreslí?“ Dítě ukáže na příslušný obrázek.

4. *Ukáže obrázek podle podstatného znaku*

Dítě dokáže identifikovat pojem na základě podstatného znaku. Použijeme obrázky před-stavující určité profese a ptáme se dětí: „Kdo učí?“, „Kdo léčí“, „Kdo staví domy?“

5. *Řekne, co je na obrázku*

Předložíme před děti obrázky s dějem (zápletkou) a ptáme se jich, o co se jedná, co se na obrázku děje. Děti zvládají s nápovědou pedagoga anebo již samostatně a iniciativně popi-sují děj na obrázku.

6. *Identifikuje věci podle společných podstatných znaků*

Před dítě předložíme různorodé obrázky a dáváme mu pokyny, aby nám podalo např. všechno, co jíme; co si oblékáme; s čím si hrajeme...

7. *Zařazuje různé obrázky pod nadřazené pojmy*

Dětem dáváme pokyny, např.: „Vyber si mezi obrázky všechno ovoce, všechno oblečení,...

8. *Ukáže obrázek podle aktuální situace*

Řekneme dětem např., aby nám ukázaly na obrázku, co uděláme, když máme hlad nebo, co si vezmeme, když venku prší.

9. *Spontánně vypráví podle obrázku*

Dítě spontánně vypráví, dle předloženého obrázku, co se na něm děje.

10. *Doplň protiklady s názorem*

Dítěti předložíme dvojice protikladných obrázků a říkáme, např.: „Paní je smutná, pán je...; Kočička je čistá, prasátko je...“

11. Sestaví dějovou posloupnost a popíše ji

Dítě popíše děj, na základě toho, jak seřadilo obrázky s dějem na sebe navazujícím.

*12. Přiřadí, co k sobě patří a vysvětlí to**13. Poznává a pojmenuje nesmysl na obrázku*

Dítě má poznat, který obrázek je nesprávný anebo, co je daném obrázku hloupého, nesmyslného a vysvětlit to. (Bednářová a Šmardová, 2007, s. 32 – 34)

Úkoly (pokyny), spontánní aktivity a otázky bez obrázkového doprovodu*1. Odpovídá na otázky „Co děláš?“, „Kde?“**2. Má zájem o obrázkové knížky, příběhy**3. Klade otázky „Proč?“, „Kdy?“*

Sledujeme, jestli dítě přirozeně pokládá tyto otázky nebo ne.

*4. Reprodukuje jednoduchou říkanku**5. Poslouchá pohádky, chápe děj*

Ověřujeme s dotazy, zda chápe a pamatuje si děj.

*6. Chápe jednoduché vtipy a hádanky**7. Pojmenuje, co dělá určitá profese**8. Umí zpaměti kratší texty**9. Správně posoudí pravdivost či nepravdivost tvrzení**10. Interpretuje pohádky, příběhy, bez obrázkového doprovodu**11. Chápe a ve správném pořadí realizuje i poměrně dlouhé a komplikovanější pokyny*

Sledujeme, zda dítě dodržuje posloupnost v plnění jednotlivých kroků. Pokyneme mu např.: „Vezmi si žlutou pastelku, namaluj sluníčko, potom si vezmi modrou pastelku a namaluj kolečko, pak pastelky vrať.“ (Bednářová a Šmardová, 2007, s. 32 – 34)

Porozumění a tvoření pojmů*1. Chápe pojmy „já“, „moje“;**2. Správně používá slova „ano“, „ne“;*

3. *Vysvětlí, na co máme oči, knihy, auta....*

4. *Definuje význam pojmů*

Ptáme se dítěte, aby nám vysvětlilo, co znamená slovo jablko, kolotoč, domek, židle,...

5. *Tvoří nadřazené pojmy*

6. *Tvoří protiklady (antonyma);*

7. *Tvoří slova podobného významu (synonyma)*

8. *Pozná a vymyslí slova stejného zvuku, ale různého významu (homonyma)*

(Bednářová a Šmardová, 2007, s. 32 – 34)

2.3.2 Lexikálně-sémantická rovina jazyka v RVP PV

V této kapitole je zaznamenán výtah lexikálně-sémantické roviny obsažené v kompetencích, dílčích cílech a očekávaných výstupech. Jelikož pedagogové pracují s RVP PV a vychází z jeho obsahu, je důležité seznámit se s tím, jak platné předškolní kurikulum formuluje cíle rozvoje lexikálně-sémantické oblasti jazyka.

V RVP PV se lexikálně-sémantická rovina jazyka vyskytuje v Komunikativních kompetencích a v rovině oblastní – oblast Dítě a jeho psychika, podoblast Jazyk a řeč.

Nejvýše postavené jsou v RVP PV rámcové cíle (záměry), které jsou tři. K problematice jazyka a řeči se tak v obecné úrovni může vztahovat hned první rámcový cíl:

- *rozdílení dítěte, jeho učení a poznání*

Dílčí cíle (oblastní) stanovují, nač se má pedagog zaměřovat, co má u dítěte průběžně rozvíjet. Dílčí cíl vztahující se k lexikálně-sémantické rovině jazyka:

- *Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)*

(RVP PV, 2004, s. 18)

Komunikativní kompetence v RVP PV

Jak je již pojednáno v první kapitole, kompetence RVP PV jsou formulovány v rovině obecné. Dítě ukončující předškolní vzdělávání, před nástupem do základní školy směřuje k těmto komunikativním kompetencím, které můžeme zahrnout i do lexikálně-sémantické roviny jazyka:

1. *Ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog*
2. *Průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím*
3. *Dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)*

(RVP PV, 2004, s. 13)

Očekávané výstupy RVP PV

Očekávané výstupy vychází z RVP PV, kde jsou definovány v oblasti Dítě a jeho psychika, podoblasti Jazyk a řeč. V RVP PV jsou řazeny mezi cíle oblastní. Vybrané očekávané výstupy se vztahují i k lexikálně-sémantické rovině jazyka:

1. *Pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno.*
2. *Učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí).*
3. *Naučit se zpaměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.).*
4. *Sledovat a vyprávět příběh, pohádku.*
5. *Popsat situaci (skutečnou, podle obrázku).*
6. *Poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma.*
7. *Chápat slovní vtíp a humor.*
8. *Porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách)*
9. *Projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon.*

(RVP PV, 2004, s. 19, 20)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

V této kapitole rozepisují výzkumné cíle a otázky, podrobně rozepisují, co patří do výzkumného souboru. V poslední podkapitole představují výzkumnou metodu a postup před touto samotnou analýzou dokumentů.

3.1 Hlavní výzkumný cíl

Objasnit konzistentnost cílů formulovaných ve vzdělávacích dokumentech pro předškolní vzdělávání v oblasti lexikálně-sémantické roviny jazyka ve vybrané mateřské škole.

3.2 Dílčí výzkumné cíle

1. Analyzovat očekávané výstupy a cíle lexikálně-sémantické roviny jazyka rozpracované ve školním a třídním vzdělávacím programu.
2. Objasnit, jak očekávané výstupy a dílčí cíle formulované ve školním vzdělávacím programu v oblasti lexikálně-sémantické roviny jazyka dané mateřské školy navazují na vyšší cíle a očekávané výstupy definované v rámcovém vzdělávacím programu.
3. Objasnit, zda konkrétní cíle formulované v třídním vzdělávacím programu v oblasti lexikálně-sémantické roviny jazyka dané mateřské školy navazují na dílčí cíle a očekávané výstupy definované ve školním vzdělávacím programu.

3.3 Výzkumné otázky

1. Jak je oblast lexikálně-sémantického rozvoje jazyka rozpracovaná do podoby očekávaných výstupů a cílů ve školním a třídním vzdělávacím programu?
2. Jak jsou očekávané výstupy a dílčí cíle formulované ve školním vzdělávacím programu v oblasti lexikálně-sémantické roviny jazyka mateřské školy podřízeny vyšším cílům a očekávaným výstupům definovaným v rámcovém vzdělávacím programu?
3. Navazují cíle, které si stanovovala učitelka v třídním vzdělávacím programu, týkající se lexikálně-sémantické roviny jazyka na vyšší dílčí cíle a očekávané výstupy formulované ve školním vzdělávacím programu?

3.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Pracuji s dokumenty vybrané mateřské školy ve Zlínském kraji, školním vzdělávacím programem a třídním vzdělávacím programem. Z důvodu zachování anonymity mateřské školy neuvádím její adresu.

Školní vzdělávací program dané mateřské školy je časově a tematicky rozepsán do jednotlivých integrovaných bloků. Každý měsíc má jiný název integrovaného bloku, který se tematicky shoduje nebo vyzdvihuje to, co je pro daný měsíc typické. Většinou se týká počasí či tradice, která je pro daný měsíc charakteristická, např. *Prosinec – Advent*. Školní vzdělávací program (ŠVP) je formálně a z velké míry i obsahově koncipován na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). Na začátku každého integrovaného bloku jsou však uvedeny očekávané výstupy, které navazují na očekávané výstupy RVP PV. Některé jsou doslovně opsány z RVP PV, jiné více konkrétní, čímž se budu zabývat níže ve výzkumu, který se týká lexikálně-sémantické roviny jazyka.

Dále se v ŠVP nachází kolonka Základní charakteristika, ve které je popsán daný integrovaný blok, např. *Venku mrzne a pod sněhem jsou schovány klouzačky z ledu. Ve školce se těšíme na návštěvu Tří králů. Na zahradě stavíme sněhuláky...* Je zde, mimo to stručný záznam důležitých aktivit, akcí, témat atp., která se budou dít v tomto měsíci, jako je zápis do základní školy a mnohé další.

Pod kolonkou Základní charakteristika je uveden časový rozsah daného bloku, čili měsíc realizace a cílová skupina. Cílová skupina je pokaždé stejná, jednoduše napsané: *Děti 3-6 ti leté*.

A konečně se dostáváme k Dílčím vzdělávacím cílům. Je jich vypsáno několik v odrážkách, stejně jako pod nimi Nabídka činností a Rizika.

Ve výzkumu se budu zaměřovat především na očekávané výstupy, ve kterých jsem nejvíce našla lexikálně-sémantickou rovinu jazyka.

Druhým zkoumaným dokumentem je Třídní vzdělávací program (dále TVP) též mateřské školy, který se týká dětí ve věku 5,6-7 let (před nástupem povinné školní docházky). TVP si paní učitelka sestavila na základě ŠVP. Každý měsíc je nazván jako integrovaný blok v ŠVP i RVP PV. V TVP se znovu opakuje název integrovaného bloku, který je navíc rozčleněn do čtyř témat. Pod těmito tématy jsou vytvořeny cíle a vzdělávací nabídka.

Obojí (cíle i činnosti) je zařazeno pod oblasti z RVP PV. Nejprve zde nalezneme cíle spadající pod oblast Dítě a jeho tělo, poté oblasti Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a svět. Na cíle navazují činnosti (tak je definována vzdělávací nabídka v Třídním vzdělávacím programu této třídy, v dané mateřské škole). Cíle v tomto dokumentu jsou tvořeny různorodě. Některé se jeví spíše jako cíle pro paní učitelku a zdají se být těžce ověřitelné, jiné jsou určeny přímo k dětem, co by měly zvládnout a jsou cíli ověřitelnými.

3.5 Výzkumná metoda

Za výzkumnou metodu jsem zvolila **obsahovou analýzu dokumentů**². Nejprve jsem si pro přehlednost a lepší orientaci v samotných dokumentech mateřské školy navrhla **oblasti** lexikálně – sémantické roviny jazyka.

Jedná se o oblasti, které rozvíjí pasivní i aktivní slovní zásobu dítěte, v nichž se podporují vyjadřovací schopnosti, porozumění jevům a situacím v jejich kontextu a daných souvislostech. Děti se učí soustředěnosti, naslouchání a procvičují si paměť. Ve spolupráci s dobrou motivací, vedeme děti k zájmu o knihy a následně o četbu, která je bude čekat na základní škole.

Co se týká zájmu o knihy, nenašla jsem v ŠVP a TVP konkrétně formulovaný očekávaný výstup nebo cíl, ale předpokládám, že se v mateřské škole v rámci skrytého kurikula uskutečňuje očekávaný výstup z RVP PV „*Projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon.*“ Už tím, když paní učitelka čte dětem např. z pohádkové knížky a ukazuje jim obrázky v knize, podporuje v dětech zájem knihu, že si jí chtějí samy prolistovat a „jakože číst“.

² V kvalitativním výzkumu se obsahová analýza soustředí na to, jak text popisuje realitu. Text v mém výzkumu představují vzdělávací programy. (Gavora, 2010b; Silverman, 2005)

Miovský (2006) uvádí fáze obsahové analýzy kvalitativního výzkumu: 1. Jasná formulace problému, cílů a výzkumných otázek, 2. Nutnost definovat, co v textu považujeme za dokument, tedy určení výchozí materiálu, 3. Shromáždění dokumentů a jejich revize, tedy eliminace případných nedostatků, 4. Kritika pramenů podle základních kritérií hodnocení dokumentů ve smyslu formulovaného problému a otázek, 6. Realizace závěrečné zprávy. (Miovský, 2006 In: Skutil a kol., 2011)

Na základě odborné literatury (Bednářová a Šmardová, 2008) a RVP PV, jsem si rozčlenila těchto pět oblastí, ke kterým jsem přiřadila konkrétní cíle:

a) Paměť

Reprodukce říkanek, naučí se zpaměti kratší texty.

b) Děj

Zaměřuji se na poslouchání, sledování a pochopení děje. Interpretace a spontánní vyprávění děje (pohádka, příběh).

c) Vtipy a hádanky

Pochopení jednoduchých vtipů a hádanek.

d) Pojmy

V této oblasti sleduji cíle týkající se poznání a porozumění pojmům (definice významu pojmů), zařazení pod nadřazené pojmy a tvoření nadřazených pojmů. Poznávání, řazení (obrázků, profesí, činností, věcí,...). Pochopení jednoduchých protikladů, doplnění protikladů s názorem, tvoření antonym, tvoření slov podobného významu (synonym). Poznává a vymyslí slova stejně znějící, ale různého významu (homonyma).

e) Nesmysl, pravdivost a nepravdivost

Poznat a pojmenovat nesmysl na obrázku. Správně posoudit pravdivost či nepravdivost tvrzení.

Tyto oblasti jsem si rozčlenila pro lepší hledání a orientaci v dokumentech, nicméně v praxi se všechny oblasti prolínají, jsou propojeny a na sebe navazují. Nedoporučuje se oddělovat ani jazykové roviny řečového vývoje (pragmatická, morfologicko-syntaktická,...) při rozvoji řeči. O to více zdůrazňuji, že oblasti lexikálně-sémantické roviny jazyka mnou vytvořené slouží pouze pro lepší představu a přehled při zkoumání konzistentnosti cílů této jazykové roviny.

Při tvorbě cílů mohou oblasti taky pomoci, jelikož nám udávají konkrétnější obsah, na co se zaměřit v rozvoji dané jazykové roviny u dítěte.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Ve výsledcích výzkumu nejprve seznamuji s tím, jak je ukotvená lexikálně-sémantická rovina jazyka v ŠVP a TVP. Následně již podrobně rozebírám každou oblast a cíle na úrovni RVP PV – ŠVP – TVP z hlediska konzistentnosti.

4.1 Lexikálně-sémantická rovina jazyka obsažená v ŠVP

V této kapitole jsem sepsala výtah lexikálně-sémantické roviny, jak je obsažena ve školním vzdělávacím programu. Nejprve uvádím měsíc a název integrovaného bloku, ve kterém se očekávané výstupy, cíle nebo vzdělávací nabídka nachází. Zaměřila jsem se primárně na očekávané výstupy, které jsou v odrážkách pod jednotlivými časovými úseky. U každého očekávaného výstupu uvádím i oblast, do které ho zařazuji. Na očekávané výstupy se budou soustředit i níže v analýze, protože je mají ve školním vzdělávacím programu rozpracovány na základě RVP PV. Dalším důvodem, proč jsem se zaměřila primárně na očekávané výstupy, je ten, že jsem v dílčích cílech nenašla ukotvenou lexikálně-sémantickou rovinu jazyka.

Září: Kudy, kudy cestička

- *Vzdělávací nabídka: Říkadla s pohybem → oblast Paměť*

Nejsou definovány žádné očekávané výstupy rozvíjející lexikálně – sémantickou rovinu jazyka. Pouze ve vzdělávací nabídce se nachází činnost, která může rozvíjet tuto rovinu jazyka.

Říjen: Barevný podzim

- Naučit se z paměti krátký text → oblast Paměť

Listopad: Když padá listí

- *Vzdělávací nabídka: Písničky, básničky a říkadla s podzimní tematikou → oblast Paměť*

Nejsou definovány žádné očekávané výstupy rozvíjející lexikálně – sémantickou rovinu jazyka. Pouze ve vzdělávací nabídce jsem našla činnost, která může rozvíjet tuto rovinu jazyka.

Prosinec: Advent

- Zná dobře 4-5 říkadel, umí výborně přednášet společně s ostatními → oblast Paměť

Leden: Když venku mrzne

- Dovede pozorně vyslechnout celou pohádku, rozpoznat hrdiny a jejich vlastnosti
→ oblast Děj

Únor: Kde jsem doma

- Dokáže se soustředit na určitý text a povídat o něm → oblast Děj
- Umí přednést jednoduchou báseň, říkadlo → oblast Paměť

Březen: Jsem občan našeho města

- Umí rozhodnout o pravdivosti a nepravdivosti tvrzení, poznají nesmysl na obrázku
→ oblast Nesmysl, pravdivost a nepravdivost

Duben: Jaro klepe na dveře

- Umí si zapamatovat krátký text, říkanky → oblast Paměť

Květen: Když slunce hřeje

- Umí podle obrázků převyprávět známý příběh → oblast Děj

Červen: Vím jak na to

Nejsou definovány žádné očekávané výstupy rozvíjející lexikálně – sémantickou rovinu jazyka.

4.2 Lexikálně-sémantická rovina jazyka obsažená v TVP

Podobně jako v předchozí kapitole, zde rozepisují cíle lexikálně-sémantické roviny jazyka, které se vyskytují v Třídním vzdělávacím programu (dále TVP) dané mateřské školy. Jednotlivé cíle jsou rozepsány v TVP pod témata a navíc zařazeny do oblastí z RVP PV (Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a svět,...). Nejčastěji jsem cíle nacházela pod oblastí Dítě a jeho psychika. I v RVP PV je jazyk a řeč podoblastí, která je rozepsána v oblasti Dítě a jeho psychika. Je patrné, že paní učitelka při tvorbě cílů vycházela z RVP PV.

Nahlížela jsem i do vzdělávací nabídky, ale primárně se v analýze soustředím na formulované cíle lexikálně-sémantické roviny jazyka. Formulace cílů ve zkoumaném TVP jsou někdy nejednoznačné, široce postavené anebo se pojednávají o činnosti pedagoga namísto činnosti dítěte. Přesto zde představuji a příkládám všechny cíle, které se alespoň i z části týkají zkoumané roviny jazyka. Ke každému integrovanému bloku (měsíci) jsem přiřadila oblasti, které se v něm vyskytují a pod ně spadající cíle.

Září: Kudy, kudy cestička

Oblast Paměť:

- Cvičit paměť, podporovat kultivovaný projev.
- Cvičit paměť při učení se nových říkanek, písniček, básniček.
- Zapamatovat si krátký text.

Oblast Děj:

- Vyslechnout literární text a umět zachytit děj.

Oblast Pojmy:

- Seznámit děti s pojmem sobectví.
- Vysvětlit pojem přátelství – jaký má být kamarád.

Říjen: Barevný podzim

Oblast Paměť:

- Zapamatovat si krátký text.
- **Zapamatovat si krátký veršovaný text**, dbát na správnou výslovnost, odpovídat na jednoduché otázky.

Oblast Děj:

- Obohatit citový život dětí pohádkou.
- Předávat dětem základy dramatizace pohádky, porozumět ji a učit se ji předvést.

Oblast Pojmy:

- Vštípit dětem pojem „ZDRAVÝ ŽIVOTNÍ STYL“ – význam ovoce a zeleniny pro zdraví člověka.
- Znat a vědět, co patří do zdravých potravin.

Listopad: Když padá listí

Oblast Děj:

- Prodlužovat soustředěnost dětí, umět vyslechnout pozorně krátký text.
- Pochopit a uvědomit si čtený text, umět o něm hovořit.
- Pozorně a soustředěně vyslechnout literární text, zapamatovat si jej.

Oblast Pojmy:

- Procvičovat pojmy vysoký x nízký, malý x velký, tenký x tlustý, tmavý x světlý – vzhledem k postavě.

Prosinec: Advent

Oblast Děj:

- Rozvíjet soustředěnost při četbě literárních textů.
- Seznámit děti s pohádkou – hovořit o vyjádření postav pohybem, mimikou, hlasem.

Leden: Když venku mrzne

Oblast Paměť:

- **Procvičovat paměť**, rozkládat slova na slabiky.

Oblast Děj:

- Soustředěně vyslechnout text a umět o něm vyprávět.

Oblast Vtipy a hádanky:

- Učit se pochopit smysl hádanky a vyluštit ji.

Oblast Pojmy:

- Rozvoj přechodu od konkrétního myšlení k myšlení pojmovému.
- Hovořit s dětmi o kladných vlastnostech sportovců, seznámit je s pojmy vytrvalost, houževnatost..

Únor: Kde jsem doma

Oblast Paměť:

- Rozvíjet řečové schopnosti, **paměť**.

Oblast Děj:

- Rozvíjet soustředěnost na určitý text.

Březen: Jsem občan našeho města

Oblast Děj:

- Trénovat soustředěnost při čtení, předčítání, povídání.
- Umět soustředěně a pozorně vyslechnout text, písničku, básničku.

Oblast Nesmysl, pravdivost a nepravdivost:

- Pokoušet se rozhodnout o pravdivosti či nepravdivosti tvrzení.

Duben: Jaro klepe na dveře

Oblast Paměť:

- Posilovat paměť.
- Posilovat paměť, učit se krátké texty, básničky, říkanky.

Oblast Děj:

- Obohacovat citový život dětí pohádkou.
- Umět vyslechnout pozorně krátký text a svými slovy jej převyprávět.
- Umět pozorně naslouchat textu, sledovat děj a vyprávět o něm.

Oblast Vtipy a hádanky:

- Seznámit děti s hádankami a písničkami o zvířátkách.

Oblast Pojmy:

- Seznámit a vysvětlit dětem pojem zvěrolékař – veterinář.

Květen: Když slunce hřeje

Oblast Paměť:

- **Cvičit paměť**, zdokonalovat správnou výslovnost.

Oblast Děj:

- Vyslechnout a chápat delší veršovaný text.
- Vyslechnout pohádku o babičce, vyprávět o ději pohádky.
- Umět převyprávět krátký text pohádky.
- Umět vyslechnout krátký text, příběh, pohádku a umět o něm vyprávět.

Červen: Vím jak na to

Oblast Děj:

- Učit se soustředěně vyslechnout si krátký text se zvířecím hrdinou.

- Vyprávět podle obrázků, dbát na správnou výslovnost.

Oblast Vtipy a hádanky:

- Chápat žertovný text, řešit hádanky o zvířatech, vést děti k přemýšlení.

4.3 Analýza cílů ŠVP a TVP z hlediska konzistentnosti

V tabulkách poskytnu přehled očekávaných výstupů RVP PV (viz teoretická část práce kap. Lexikálně-sémantická rovina jazyka v RVP PV), na něj navazujících očekávaných výstupů z ŠVP a ještě na tyto navazující cíle TVP. Pro lepší orientaci uvádím časovou jednotku každého realizovaného očekávaného výstupu ŠVP a cíle TVP. V jednotlivých tabulkách je tedy uveden název integrovaného bloku a měsíc jeho realizace. Očekávaný výstup RVP PV je v každé tabulce pouze jeden, k němuž jsem přiřadila vhodné (propojené nebo navazující) očekávané výstupy a cíle. Jedná se o dílčí očekávané výstupy podle platného dokumentu RVP PV (2004), s kterými pedagogové v mateřské škole pracují a podle nich si tvoří očekávané výstupy a cíle v konkrétnějších rovinách.

Pro lepší vzhled do zkoumané problematiky či doplnění, uvádím někdy i činnosti ze vzdělávací nabídky obou dokumentů mateřské školy (ŠVP i TVP).

Jak jsem zmiňovala již výše v kapitole pojednávající o ŠVP a v něm obsažené lexikálně-sémantické oblasti, dílčí cíle ŠVP nerozepisují ani v tabulkách.

Z hlediska terminologie se nezabývám jen cíli (jakožto záměry), ale především i očekávanými výstupy.

Jednotlivé oblasti rozebírám zvlášť a pod některé spadá více očekávaných výstupů z RVP PV, proto se v těchto podkapitolách vyskytuje více než jedna tabulka. Ke každému cíli RVP PV a jeho náplni v ŠVP/TVP poskytnu podrobný popis, buď samostatně slovně anebo přehledně s doprovodnou tabulkou.

4.3.1 Oblast Paměť

V této oblasti se zabývám především cíli primárně formulovanými na rozvoj paměti u dětí. Z ŠVP i TVP je jasné, že se u dětí posiluje paměť všemi možnými aktivitami, jako je učení se písniček v rozvoji hudební stránky dítěte, ale i jiné nejrůznější kognitivní procesy, které se v mateřské škole běžně dějí. Na tyto činnosti se v analýze dokumentů primárně nesoustředím. V obou tabulkách vycházím z jednoho očekávaného výstupu RVP PV, který se vztahuje k paměti, a sleduji, jaké cíle v ŠVP a následně TVP jsou jemu podřízeny a zda na sebe navazují a jsou navzájem propojené.

Tabulka: Paměť A

Integrovaný blok (měsíc realizace)	RVP PV oč. výstupy	ŠVP oč. výstupy	TVP cíle
Kudy kudy cestička (září)	Naučit se zpaměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.)		1. Cvičit paměť, podporovat kultivovaný projev. 2. Cvičit paměť při učení se nových říkanek, písniček, básniček. 3. Zapamatovat si krátký text.
Barevný podzim (říjen)		Naučit se zpaměti krátký text.	1. Zapamatovat si krátký text. 2. Zapamatovat si krátký veršovaný text , dbát na správnou výslovnost, odpovídat na jednoduché otázky.
(listopad)			
Advent (prosinec)		Zná dobře 4-5 říkadel, umí výborně přednášet společně s ostatními.	

V první tabulce oblasti Paměť jsou vypsány očekávané výstupy a cíle od září do prosince. V září se v ŠVP nevyskytl žádný oč.výstup ani dílčí cíl navazující na oč.výstup RVP PV. Přesto, jak vidíme, v TVP si učitelka zadala cíle vztahující se k rozvoji paměti u dětí. Můžeme si všimnout, že všechny tři cíle v září jsou obecné a téměř totožné s oč.výstupem RVP PV. Na této podobné bázi jsou formulované cíle v říjnu, kdy je v TVP napsán ještě navíc jeden cíl téměř shodně, proto ho v tabulce neuvádím (*Pamatovat si krátký text*).

Nevidíme zde žádnou podřízenost nižších cílů vyšším. Nicméně pokud jsem zapátrala do vzdělávací nabídky, tak jsou v ní z většiny případů podrobně rozepsány činnosti, kterými učitelky dosahují takto stanovených cílů. V prosinci nacházíme pouze oč.výstup v ŠVP, dále se v TVP nevyskytují cíle, které by k němu směřovaly. Přesto je patrné ze vzdělávací nabídky, že se děti v období Adventu učily říkanky s vánoční tematikou, kdy se rozvíjela jejich paměť.

V druhé tabulce se zaměřuji na období od ledna do června.

Tabulka: Paměť 1B

Integrovaný blok (měsíc realizace)	RVP PV oč. výstupy	ŠVP oč. výstupy	TVP cíle
Když venku mrzne (leden)	Naučit se z paměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.)		Procvičovat paměť, rozkládat slova na slabiky.
Kde jsem doma (únor)		Umí přednést jednoduchou báseň, říkadlo.	Rozvíjet řečové schopnosti, paměť.
(březen)			
Jaro na dveře klepe (duben)		Umí si zapamatovat krátký text, říkanky.	1. Posilovat paměť. 2. Posilovat paměť, učit se krátké texty, básničky, říkanky.
Když slunce hřeje (květen)			Cvičit paměť, zdokonalovat správnou výslovnost.
(červen)			

Očekávaný výstup ŠVP i cíle TVP jsou vesměs formulovány na stejné úrovni, nemůžeme zde hovořit o konzistentnosti. Žádný cíl se nejeví podřízený vyšším cílům. Veškeré cíle, v tomto období od ledna, jsou formulovány obecně a spíše z hlediska toho, čeho chce paní učitelka dosáhnout, jaké oblasti chce u dětí posilovat.

Až teprve ve vzdělávací nabídce jsem našla činnosti, které jsou konkrétní a určitým způsobem směřují k těmto cílům a očekávaným výstupům.

4.3.2 Oblast Děj

V této kapitole oblasti Děje rozebírám tři očekávané výstupy z RVP PV, které jsou zase rozepsány v tabulkách a u nich poskytuji komentář, podobně jako v předchozí kapitole.

Tabulka: Děj 1A

Integrovaný blok (měsíc realizace)	RVP PV oč. výstupy	ŠVP oč. výstupy	TVP cíle
Kudy kudy cestička (září)	Sledovat a vyprávět příběh, pohádku.		Vyslechnout literární text a umět zachytit děj.
Barevný podzim (říjen)			Obohatit citový život dětí pohádkou.
Když padá listí (listopad)			Prodlužovat soustředěnost dětí, umět vyslechnout pozorně krátký text.
Advent (prosinec)			1. Rozvíjet soustředěnost při četbě literárních textů. 2. Seznámit děti s pohádkou – hovořit o vyjádření postav pohybem, mimikou, hlasem.
Když venku mrzne (leden)		Dovede pozorně vyslechnout celou pohádku, rozpoznat hrdiny a jejich vlastnosti.	Soustředěně vyslechnout text a umět o něm vyprávět.
Kde jsem doma (únor)		Dokáže se soustředit na určitý text a povídat o něm.	Rozvíjet soustředěnost na určitý text.

Z obou tabulek vztahujících se k očekávanému výstupu *Sledovat a vyprávět příběh, pohádku*, vidíme, že pouze v lednu a v únoru jsou zapsány očekávané výstupy ŠVP. Přičemž v lednu je výstup rozvinutější oproti únoru. Očekávaný výstup v únoru je více obecný a tedy z hlediska konzistentnosti není podřízen očekávanému výstupu RVP PV.

Přestože se od září do prosince nevyskytují v ŠVP formulované očekávané výstupy navazující na výstup RVP PV, je patrné z TVP, že si učitelka zadávala cíle směřující k němu, a tudíž u dětí rozvíjí hojně tuto oblast. Cíle jsou víceméně obecné a téměř totožné s očekávaným výstupem RVP PV, proto zde nemůžeme hovořit o podřízenosti vyšším cílům.

V září se v TVP objevuje taky cíl, který by se dal přiřadit k našemu očekávanému výstupu RVP PV: *Učit se vyslechnout text, prodlužovat pozornost*. V tabulce ho ale neuvádím, jelikož takto podobně formulovaných cílů v TVP nacházím více. Dalším důvodem, proč ho v tabulce neuvádím je, že z jeho formulace vyplývá primární zaměření na rozvíjení pozornost a soustředěnost dětí. Přesto, pro přehled mám i v druhé tabulce *Děj 1B*, uvedeny podobně formulované cíle.

V říjnu je v TVP navíc cíl *Popis děje v úryvku*. Společně s cílem *Obohatit citový život dětí pohádkou*, jsou formulovány obecně. Zapátrala jsem proto do vzdělávací nabídky, z které jsem vyrozuměla, že se jedná o děj pohádek, s kterými paní učitelka seznamuje děti. Cíl, který se týká obohacení citového života dětí prostřednictvím pohádky (podobně formulován i v dubnu), je ovšem těžce kontrolovatelný, protože se jedná o afektivní stránku rozvoje dítěte. Přesto ho uvádím, protože z hlediska konzistentnosti splňuje podřízenost vyšším cílům. Je velmi ojedinělý a zajímavý, protože jen málo cílů, v TVP i ŠVP dané mateřské školy, je formulovaných po afektivní stránce.

Více konkrétní je druhý cíl v prosinci: *Seznámit děti s pohádkou – hovořit o vyjádření postav pohybem, mimikou, hlasem*. Když jsem se ale podívala na vzdělávací nabídku, tak byla k tomuto cíli přiřazena spíše dramatická činnost: *Hrajeme si na divadlo – předvádění známých postav z pohádek – Budulínek, Řepu, Šípková Růženka*. Je pravděpodobné, že paní učitelka dětem nejprve pohádky přečetla a vyprávěla si s nimi o jejich ději a poté si děti zahrály divadlo, ve kterém předváděly známé postavy z pohádek. Tím se i lépe vžily do děje a role známých pohádkových postav.

V květnu si paní učitelka zadala cíl, při kterém měly děti vyslechnout pohádku o babičce a vyprávět o ději pohádky. Cíl je konkretizován a podřízen vyššímu očekávanému výstupu. (viz *Tabulka: Děj 1B*)

Tabulka: Děj 1B

Integrovaný blok (měsíc realizace)	RVP PV oč. výstupy	ŠVP PV oč. výstupy	TVP cíle
Jsem občan našeho města (březen)	Sledovat a vyprávět příběh, pohádku.		<ol style="list-style-type: none"> 1. Trénovat soustředěnost při čtení, předčítání, povídání. 2. Umět soustředěně a pozorně vyslechnout text, písničku, básničku.
Jaro klepe na dveře (duben)			<ol style="list-style-type: none"> 1. Obohacovat citový život dětí pohádkou. 2. Umět vyslechnout pozorně krátký text a svými slovy jej převyprávět.
Když slunce hřeje (květen)			<ol style="list-style-type: none"> 1. Umět převyprávět krátký text pohádky 2. Umět vyslechnout krátký text, příběh, pohádku a umět o něm vyprávět. 3. Vyslechnout pohádku o babičce, vyprávět o ději pohádky.
Vím jak na to (červen)			Učit se soustředěně vyslechnout si krátký text se zvířecím hrdinou.

Tabulka: Děj 2

Integrovaný blok (měsíc realizace)	RVP PV oč. výstupy	ŠVP oč. výstupy	TVP cíle
Kudy kudy cestička (září)	Porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách).		Vyslechnout literární text a umět zachytit děj.
Barevný podzim (říjen)			Předávat dětem základy dramatizace pohádky, porozumět ji a učit se ji předvést.
Když padá listí (listopad)			1. Pochopit a uvědomit si čtený text, umět o něm hovořit. 2. Pozorně a soustředěně vyslechnout literární text, zapamatovat si jej.
(prosinec – březen)			
Jaro klepe na dveře (duben)			Umět pozorně naslouchat textu, sledovat děj a vyprávět o něm.
Když slunce hřeje (květen)			1. Vyslechnout a chápat delší veršovaný text. 2. Vyslechnout pohádku o babičce, vyprávět o ději pohádky.
(červen)			

K očekávanému výstupu z RVP PV se v ŠVP nevyskytl žádný jemu podřízený očekávaný výstup, který by na něj navazoval, rozšiřoval ho či konkretizoval.

V TVP ovšem nacházíme formulované cíle, které spadají pod očekávaný výstup RVP PV a k němu směřují. Vyskytují se v integrovaných blocích a tématech od září do listopadu, v květnu a v dubnu.

Druhý cíl v květnu *Vyslechnout pohádku o babičce, vyprávět o ději pohádky*, je už přímo konkretizován, na rozdíl od ostatních cílů, které jsou spíše obecné a mohly by se vyskytnout spíše v ŠVP, z hlediska konzistentnosti.

Na druhou stranu, ve vzdělávací nabídce, se objevují konkrétní činnosti směřující k daným obecněji formulovaným cílům. Např. v září je zařazena činnost *Poslech pohádky – Proč liška a medvěd nejsou kamarádi – ponaučení, rozbor pohádky*. Z toho je patrné, že vzdělávací nabídka navazuje na cíle, které mnohdy víceméně konkretizuje.

Tabulka: Děj 3

Integrovaný blok (měsíc realizace)	RVP PV oč. výstupy	ŠVP oč. výstupy	TVP cíle
(září – listopad)	Popsat situaci (skutečnou, podle obrázku).		
Advent (prosinec)			Učit se popisovat obrázek s vánoční tematikou.
(leden – únor)			
Jsem občan našeho města (březen)			Rozvíjet vyjadřovací schopnosti formou popisu.
Jaro klepe na dveře (duben)			Učit se popsat děj na obrázku, rozvíjet souvislé vyjadřování.
Když slunce hřeje (květen)		Umí podle obrázku převyprávět známý příběh.	
Vím jak na to (červen)			Vyprávět podle obrázků, dbát na správnou výslovnost.

Z očekávaného výstupu RVP PV vyplývá, že děti mají zvládnout popsat běžnou situaci (skutečnou), kterou vidí kolem sebe, ale také dokázat popsat děj, který je zaznamenán na obrázku.

Popis příběhu podle obrázku nacházíme v očekávaných výstupech ŠVP pouze jednou, v květnu. Tento očekávaný výstup je formulován jako kompetence, kterou má mít dítě již zvládnutou.

Co se týká TVP, v cílech se konkrétně popis obrázku vyskytuje nejdříve v prosinci, kde měly děti popisovat obrázek s vánoční tematikou.

Cíle v dubnu a v červnu jsou velmi obecné. Navazují sice na očekávaný výstup RVP PV, ale nijak ho nerozšiřují ani nekonkretizují.

V březnu se v TVP vyskytuje cíl, který je jednak velmi obecný, ale i těžko ověřitelný. Zda se opravdu paní učitelce podařilo rozvíjet vyjadřovací schopnosti dětí formou popisu? Cíl je tedy směřován především pro paní učitelku, aby měla přehled o tom, co chce u dětí rozvíjet.

4.3.3 Oblast Vtipy a hádanky

Oblast Vtipy a hádanky plus jiné slovní vtipy a žerty se v mateřské škole všeobecně vyskytují hojně. Objevují se v nejrůznějších říkadlech a básničkách, písničkách. Ze vzdělávací nabídky třídy je zřejmé, že paní učitelky vedou děti k tomu, aby se učily chápat jednoduché slovní vtipy a humor, dokázaly vyluštit hádanky. Děti mají tyto činnosti zpravidla v oblíbě.

Nicméně, jak vidíme v tabulce, se tato oblast v očekávaných výstupech, dílčích cílech či cílech TVP vyskytuje zřídka nebo vůbec.

Tabulka: Vtipy a hádanky

Integrovaný blok (měsíc realizace)	RVP PV oč. výstupy	ŠVP oč. výstupy	TVP cíle
(září – prosinec)	Chápat slovní vtip a humor.		
Když venku mrzne (leden)			Učit se pochopit smysl hádanky a vyluštit ji.
(únor - březen)			
Jaro klepe na dveře (duben)			Seznámit děti s hádankami a písničkami o zvířátkách.
(květen)			
Vím jak na to (červen)			Chápat žertovný text, řešit hádanky o zvířatech, vést děti k přemýšlení.

V ŠVP se nevyskytl ani jeden očekávaný výstup, který by se týkal slovním vtipů, humoru nebo hádanek.

V TVP jsem našla výše napsané cíle, které se týkají především hádanek, ale i žertovného textu. Z hlediska konzistentnosti jsou podřízeny očekávanému výstupu RVP PV.

Velkou roli zde sehraává vzdělávací nabídka, ve které se mnohem častěji vyskytují hádanky a slovní vtipy. Např. v říjnu podzimní hádanky.

4.3.4 Oblast Pojmy

V oblasti Pojmy se nejvíce rozvíjí slovní zásoba dětí. Z RVP PV jsem přiřadila očekávaný výstup „*Pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno.*“ Při běžných činnostech v rodině i mateřské škole se dítě učí spontánně pojmenovávat nové předměty, kterými je obklopeno. Samo se ptá na věci, které ještě nezná. Děti se v období předškolního věku velice rychle učí novým pojmům.

Konkrétně jsem k očekávanému výstupu nenašla cíle, které bych k němu mohla přiřadit, kromě těchto dvou:

V září v ŠVP je uveden očekávaný výstup „*Správně pojmenuje předměty denní potřeby.*“ S ohledem na výše zmíněný očekávaný výstup RVP PV je konzistentní a více ho konkretizuje. V TVP jsem k němu nenalezla cíl, ale předpokládejme, že v září přijdou do třídy nové děti a je potřeba je seznámit s novými předměty, s kterými se budou v mateřské škole stýkat. Očekávaný výstup je velmi obecný, tedy nemůžeme přesně určit, co přesně si představit pod slovním spojením „*předměty denní potřeby*“.

Dále jsou v ŠVP i TVP formulovány cíle typu „*Poznat a pojmenovat zvířata a ptáky.*“ Můžeme je tedy zařadit pod oblast Pojmy, protože se děti učí poznávat a porozumět novým názvům, jménům.

K očekávanému výstupu RVP PV „*Pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno.*“ jsem nevytvářela tabulku, protože se z hlediska konzistentnosti cílů nedá moc objektivně ohodnotit. Je velmi obecný a nabízí široké možnosti aplikací v mateřské škole, proto k němu poskytují pouze slovní popis, bez škatulkování v rámci integrovaných bloků, očekávaných výstupů ŠVP a cílů TVP.

Níže v tabulkách se ovšem primárně soustředím na cíle formulované za účelem děti seznámit s významem a definicemi nových pojmů. Jedná se především o pojmy, které jsou pro dětské uvažování abstraktní.

Tabulka: Pojmy 1

Integrovaný blok (měsíc realizace)	RVP PV oč. výstupy	ŠVP oč. výstupy	TVP cíle
Kudy kudy cestička (září)	Učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí).		1. Seznámit děti s pojmem sobectví. 2. Vysvětlit pojem přátelství – jaký má být kamarád.
Barevný podzim (říjen)			1. Vštípit dětem pojem „ZDRAVÝ ŽIVOTNÍ STYL“ – význam ovoce a zeleniny pro zdraví člověka. 2. Znat a vědět, co patří do zdravých potravin.
(listopad – prosinec)			
Když venku mrzne (leden)			1. Rozvoj přechodu od konkrétního myšlení k myšlení pojmovému. 2. Hovořit s dětmi o kladných vlastnostech sportovců, seznámit je s pojmy vytrvalost, houževnatost..
(únor – březen)			
Jaro klepe na dveře (duben)			Seznámit a vysvětlit dětem pojem zvěrolékař – veterinář.
(květen)			
Vím jak na to (červen)			Seznámit děti s pojmem zvěrolékař.

Jak je z tabulky zřejmé, nenašla jsem žádný očekávaný výstup v ŠVP, který by spadal pod očekávaný výstup RVP PV.

Je ale dobře, že v TVP si učitelky zařadily cíle spadající pod náš očekávaný výstup RVP PV. A bezesporu věřím, že se v rámci skrytého kurikula očekávaný výstup naplňuje při spontánních činnostech dětí, kdy je paní učitelky seznamují s novými slovy a vysvětlují dětem významy slov, kterým děti nerozumí a ptají se na ně.

V září se v TVP snažily paní učitelky dětem osvětlit významy dvou pojmů. Lze říci, že jeden z nich – *sobectví*, je pojmem negativním a to především, pokud jej vysvětlujeme dětem předškolního věku, kdy našim účelem, je např. eliminovat dětský egocentrismus.

Druhý pojem – *přátelství*, je na druhou stranu kladný, chceme jej u dětí rozvíjet a taky pomocí něj eliminovat dětský egocentrismus a vést děti k dobrým vztahům, vzájemné spolupráci. Tomu všemu, co jsem vysvětlila z psychologického úhlu pohledu, předchází právě porozumění a správné pochopení obou pojmů. Pokud děti znají význam těchto pojmů, dovedou lépe rozpoznat chování druhých, ale především vlastní projevy, které jsou charakteristické pro dané vlastnosti – sobectví versus přátelství. Znalost a správné pojmenování těchto vlastností napomáhá lépe reflektovat vlastní chování. Souvisí s tím i budování hodnot u dětí. Z toho vyplývá, že bohatá slovní zásoba u dětí předškolního věku napomáhá jejich všestrannému rozvoji osobnosti.

V říjnu vidíme druhý cíl „*Znát a vědět, co patří do zdravých potravin*“. Jedná se o vztah **podřízenosti pojmů**. Nadřazeným pojmem jsou **zdravé potraviny** a podřízenými pojmy jsou již konkrétní potraviny, které do nich patří.

V lednu si paní učitelka naformulovala cíl, že by chtěla u dětí rozvíjet přechod od konkrétního myšlení k myšlení pojmovému. Z cíle ani následně vzdělávací nabídky jsem však nepochopila, jakým způsobem to u dětí bude rozvíjet. Nicméně druhý cíl v lednu v TVP je formulován již konkrétně a je z něj jasné, že paní učitelka seznamuje děti s pojmy houževnatost a vytrvalost, když s dětmi hovoří o těchto kladných vlastnostech sportovců. Můžeme tomu tedy rozumět tak, že druhý cíl v lednu v TVP navazuje na první cíl a konkretizuje ho.

Tabulka: Pojmy 2

Integrovaný blok (měsíc realizace)	RVP PV oč. výstupy	ŠVP oč. výstupy	TVP cíle
Když padá listí (listopad)	Poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma.		Procvičovat pojmy vysoký x nízký, malý x velký, tenký x tlustý, tmavý x světlý – vzhledem k postavě.

V RVP PV je formulován samostatně očekávaný výstup týkající se antonym. O synonymech a homonymech ve vzdělávacích programech dané mateřské školy není ani zmínka.

V listopadu je v TVP formulován cíl, který děti seznamuje s významově protikladnými slovy. Nic více jsem tedy v ŠVP i TVP o synonymech, homonymech a antonymech nenašla, ani ve vzdělávací nabídce třídy.

Někteří odborníci ve svých publikacích pojednávají, že znát synonyma, homonyma a antonyma patří až do učiva základní školy. Nicméně, platné předškolní kurikulum je ve svých očekávaných výstupech formuluje, jakožto výstupy, kterých by měly zpravidla děti předškolního věku zvládnout, před nástupem do základní školy. **Iona Bytešnicková (2012)** ve své publikaci **Komunikace dětí předškolního věku** uvádí v rámci lexikálně-sémantické roviny jazyka znalost jednoduchých synonym (dveře- vrata, vstup, vchod; běžet, utíkat, chvátat,...), homonym (list – na stromě, v knize; koruna – platidlo, na stromě,...), antonym (tenký – tlustý, studený – horký, prázdný – plný,...). Bednářová a Šmardová je ve svých odborných publikacích také uvádí.

4.3.5 Oblast Nesmysl, pravdivost a nepravdivost

Integrovaný blok (měsíc realizace)	RVP PV oč. výstupy	ŠVP oč. výstupy	TVP cíle
Jsem občan našeho města (březen)	Popsat situaci (skutečnou, podle obrázku).	Umí rozhodnout o pravdivosti a nepravdivosti tvrzení, poznají nesmysl na obrázku.	Pokoušet se rozhodnout o pravdivosti či nepravdivosti tvrzení.

Očekávaný výstup ŠVP je téměř shodně formulován jako cíl v TVP, s tím rozdílem, že ŠVP konkretizuje na „*nesmysl na obrázku*“. Z nabídky činností je patrné, že učitelky směřovaly k danému očekávanému výstupu ŠVP, že využívaly obrázky v rámci jejich pedagogické činnosti s dětmi.

Vzdělávací nabídka k danému cíli: *Povídání o obrázku – je to pravda nebo ne?, co se může? A co ne? Nebo – je pravda, že... atd.*

V další kapitole se budu zabývat tím, k jakým závěrům jsem dospěla na základě této obsahové analýzy TVP a ŠVP dané mateřské školy.

5 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUZE

Hlavním cílem mé bakalářské práce bylo objasnit konzistentnost cílů formulovaných ve vzdělávacích dokumentech pro předškolní vzdělávání v oblasti lexikálně-sémantické roviny jazyka. Přičemž TVP se týkal třídy dětí v posledním roce předškolního vzdělávání, tedy před nástupem do základní školy (5,6-7 let). Z obsahové analýzy zkoumaných dokumentů mateřské školy vyplývá, že v ŠVP nejsou zastoupeny všechny dílčí části týkající se lexikálně-sémantické roviny jazyka a dále konzistentnost očekávaných výstupů v rámci RVP PV a ŠVP mateřské školy je splněna různě. Někdy jsou očekávané výstupy v ŠVP modifikované očekávané výstupy RVP PV a jindy jsou konkretizující a splňující vlastnost konzistentnosti. Dospěla jsem k podobným závěrům jako k tomu, který vyplynul i z průzkumu Šmelové a kolektivu v roce 2006 – 2007, kterého se účastnilo 58 mateřských škol z různých regionů ČR:

Zjistilo se, že 69, 23% zkoumaného vzorku mateřských škol, mělo v ŠVP doslovně opsané očekávané výstupy RVP PV, co svědčí o tom, že pedagogové nezvládli zohlednit specifické podmínky mateřské školy a regionu. Dále se zjistilo, že pokud se nevyskytl v ŠVP doslovný opis, byl očekávaný výstup pouze přeformulován. (viz kap. Výsledky průzkumu konzistentnosti cílů na úrovni RVP PV – ŠVP – TVP)

Pravdou však je, že jsem sledovala cíle pouze jedné dílčí části týkající se jazyka, kterou jsem si zadala kvalitativně zkoumat, tedy hloubkově v jedné mateřské škole. Naproti tomu, výše zmíněný průzkum byl prováděn na obecné úrovni a ve více mateřských školách.

Přesto bylo znatelné z TVP, že paní učitelky dané třídy pracovaly s RVP PV, protože měly cíle a činnosti zařazené pod jednotlivými oblastmi z RVP PV (Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a svět). Pozitivem je, že se v TVP objevovaly cíle rozvíjející lexikálně-sémantickou rovinu jazyka. Některé cíle byly více konkrétní, jiné spíše obecné, přeformulované očekávané výstupy z RVP PV. Návaznost cílů na očekávané výstupy ŠVP se v TVP téměř nevyskytovala. Mnohdy se v TVP objevil cíl, který byl svou formulací obecnější než některý očekávaný výstup ŠVP. Konzistentnost cílů lexikálně-sémantické roviny jazyka na úrovni ŠVP – TVP nebyla naplněna, kromě některé výjimky.

Před samotnou analýzou dokumentů jsem si stanovila tři dílčí výzkumné otázky a otázky, na které poskytují odpovědi plynoucí z mého kvalitativního výzkumu.

1. Jak je oblast lexikálně-sémantického rozvoje jazyka rozpracovaná do podoby očekávaných výstupů a cílů ve školním a třídním vzdělávacím programu?

Lexikálně-sémantická rovina jazyka se vyskytovala v obou dokumentech. ŠVP měl cíle rozpracované v podobě dílčích cílů a očekávaných výstupů. V dílčích cílech jsem tuto rovinu jazyka nenalezla, proto jsem ji hledala v očekávaných výstupech, ve kterých již byla obsažena. Očekávané výstupy, které směřují k rozvíjení paměti u dětí, zastupovaly v ŠVP přední místa. V některých integrovaných blocích jsem nenašla očekávaný výstup rozvíjející tuto oblast, avšak když jsem zapátrala do vzdělávací nabídky, nalezla jsem v ní, že se téměř v každém integrovaném bloku děti učí nejrůznější básničky a říkadla, která zapadají do daného tématu a tím ho dětem přibližují. Z toho vyplývá, že i když není primárně zacíleno cvičení paměti u dětí, děje se tak prostřednictvím nových písniček, básniček, říkadel a dalších jiných činností, které si děti s radostí zapamatovávají. Nemohu tedy ani náhodnou prohlašovat, že by konkrétně oblast Paměť nebyla dostatečně obsažena v ŠVP dané mateřské školy. Naproti tomu oblast Pojmy v ŠVP v cílech chyběla, vyjma jednoho očekávaného výstupu. Tato mnou zadaná oblast je ale velmi diskutabilní a jsem přesvědčena, že se v mateřské škole rozvíjí především v rámci neformálního kurikula. Pozitivním zjištěním je to, že v TVP byla tato oblast alespoň občas zacílena, takže je zřejmé, že si učitelky uvědomují, jak je potřeba děti seznamovat s novými a především abstraktními pojmy a tím rozšiřovat jejich slovní zásobu. Zarážející byl ovšem fakt, že se v ŠVP nevyskytly zacíleny antonyma, homonyma a synonyma a v TVP byl formulován pouze jeden cíl rozvíjející antonyma. Dále oblast Pravdivost a nepravdivost tvrzení byla obsažena v ŠVP v podobě očekávaného výstupu pouze v březnu. V tom stejném integrovaném bloku si paní učitelka v TVP stanovila cíl spadající pod tuto oblast. Když jsem nahlédla do vzdělávací nabídky, zjistila jsem, že se s dětmi učily rozhodovat o pravdivosti a nepravdivosti podle obrázku. Tuto aktivitu jsem v činnostech zaregistrovala pouze jednou a přesně v tomto období. Oblast Vtipy a hádanky jsem v ŠVP nenalezla, ani ve vzdělávací nabídce. Věřím ale, že je tato oblast v mateřské škole často rozvíjena a skryta v podobě různých říkadel a rýmovaček pro děti, která jsou zpravidla vtipná a samy o sobě hádankami jako např. tyto známé básničky:

Stojí krejčí na pasece,
tisíc jehel s sebou nese.

(ježek)

Nelétá vysoko,
nelétá nízko,
zpátky ho namotej,
nestačí písknout.

(drak)

Mám pěknou hlavičku a jednu nožičku,
Hovím si v mechu v lesíčku.

(hřib, houba)

Hádky jsou dětmi předškolního věku často vyhledávány, mají je rády a prostřednictvím nich se baví, zvláště pokud nemají zrovna jinou zábavu. Na praxi jsem všimla, že když jsme šly s dětmi na procházku, tak cestou téměř každé děti chtěly, ať si „*dáváme hádky*“. Ať už jsem měla praxi ve velkém městě anebo malé obci, vždy na procházce jsem si s dětmi říkala hádky, většinou na jejich popud, tedy z jejich vlastní iniciativy. Dovolím si proto říct, že tato oblast je v mateřské škole hojně rozvíjena i prostřednictvím neformálního kurikula. Můžeme se domnívat, že právě proto paní učitelky neviděly významnější důležitost v zacílení vtipů a hádanek v ŠVP. Jinak tomu bylo sice v případě TVP, kdy si paní učitelky tvořily přímo konkrétní cíle na seznámení dětí s hádkami a vtipy, ale neměly je pravidelně zacíleny v integrovaných blocích.

Oblast Děj byla v ŠVP formulována v podobě očekávaných výstupů tak, že děti zvládnou převyprávět slyšený text (pohádku, příběh), povídat děj na základě obrázku a rozpoznat hlavní hrdiny pohádky a jejich vlastnosti. Co se týká TVP, oblast Děj se v něm vyskytovala periodicky (tedy v každém integrovaném bloku) a celkem konkrétně propracovaná. Mohla jsem z něj vyčíst, že paní učitelky rozvíjely u dětí mnoha způsoby porozumění děje, situacím a jejich samostatné vyjadřování i schopnost převyprávění slyšeného souvislého textu. Výjimečností v této oblasti jsou afektivní cíle zaměřující se na obohacení citového života dětí prostřednictvím pohádky, většinou jsem totiž nacházela cíle kognitivní, které víceméně zapadají do oblasti rozvoje jazyka.

Propracovaná byla v TVP oblast Paměť, jak v cílech, tak i ve vzdělávací nabídce. Cíl „*Zapamatovat si krátký text*“ a jemu podobně formulované cíle se v TVP objevovaly pravidelně.

V TVP se tedy vyskytovaly všechny oblasti, které jsem si zadala hledat v dokumentech.

2. Jsou očekávané výstupy a dílčí cíle formulované ve školním vzdělávacím programu v oblasti lexikálně-sémantické roviny jazyka mateřské školy podřízeny vyšším cílům a očekávaným výstupům definovaným v rámcovém vzdělávacím programu?

Jak jsem již zmínila na začátku této kapitoly, konzistentnost na úrovni RVP PV a ŠVP z výzkumu, když se zamyslíme hlouběji nad touto problematikou, spíše nevyplývá, až na některé případy. Nyní podrobněji představuji, jaké formulace oč.výstupů se v ŠVP objevovaly a zda můžeme hovořit o konzistentnosti cílů v oblasti rozvoje lexikálně-sémantické roviny jazyka v ŠVP. Tučně zvýrazněné jsou očekávané výstupy RVP PV a pod nimi poskytují popis, jakým způsobem na ně navazovaly očekávané výstupy v ŠVP a zdali se jedná o konzistentnost těchto cílů nebo jsou pouze modifikované oč.výstupy z RVP PV. Rozdělují je tedy na doslovně opsané z RVP PV, modifikované (přeformulované) z RVP PV a rozšiřující (konkretizující, konzistentní).

Naučit se z paměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.).

V ŠVP se k tomuto oč. výstupu vztahovaly oč. výstupy téměř shodné nebo modifikované, tedy jen jinak formulované, nikoli rozšiřující: „*Naučit se z paměti krátký text*“, „*Umí si zapamatovat krátký text, říkanky*“. V období Adventu měli v ŠVP zacílen oč. výstup: „*Zná dobře 4-5 říkadel, umí výborně přednášet společně s ostatními*“. Tento oč. výstup by mohl být považován za rozšiřující.

Sledovat a vyprávět příběh, pohádku.

Modifikovaný oč. výstup v ŠVP byl následující: „*Dokáže se soustředit na určitý text a povídat o něm*“. Rozšiřujícím pak tento: „*Dovede pozorně vyslechnout celou pohádku, rozpoznat hrdiny a jejich vlastnosti*“.

Popsat situaci (skutečnou, podle obrázku).

V ŠVP jsem našla dva oč. výstupy: „*Umí podle obrázku převyprávět známý příběh*.“ Dá se hodnotit jako přeformulovaný, je hodně obecný a svou formulací připomíná spíše kompetenci. Druhý splňuje konzistentnost: „*Umí rozhodnout o pravdivosti a nepravdivosti tvrzení, poznají nesmysl na obrázku*.“ Je konkrétní a rozšiřující daný obecný výstup.

Porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách)

V samotné analýze dokumentů jsem k tomuto oč.výstupu RVP PV nepřiradila žádný oč.výstup ŠVP, ale můžeme pod něj zařadit oč.výstupy, které se více vztahují k oč.výstupu RVP PV *Sledovat a vyprávět příběh, pohádku (viz výše rozebrán).*

Pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno.

Zde jsem přiřadila a našla následující oč. výstupy, které jsou rozšiřující (konkretizující):
„*Správně pojmenuje předměty denní potřeby.*“, „*Poznat a pojmenovat zvířata a ptáky.*“

Očekávané výstupy z RVP PV *Chápat slovní vtip a humor; Učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí); Poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma nemají* v ŠVP očekávaný cíl, který by na ně nějakým způsobem navazoval či je rozšiřoval, byl jim podřízen.

Jak si lze všimnout, vyskytoval se i zde v mateřské škole, v některých případech fenomén opsaných a modifikovaných cílů z RVP PV. Třetí výzkumná otázka se ptala na úroveň ŠVP – TVP.

3. Navazují cíle, které si stanovovala učitelka v třídním vzdělávacím programu, týkající se lexikálně-sémantické roviny jazyka na vyšší dílčí cíle a očekávané výstupy formulovány ve školním vzdělávacím programu?

V první řadě bych chtěla zmínit fakt, že u poslední výzkumné otázky, *zda navazují cíle v TVP na vyšší dílčí cíle...*, cíle TVP týkající se lexikálně-sémantické roviny jazyka nena- vazují na dílčí cíle, jelikož v dílčích cílech ŠVP jsem nenalezla obsaženou tuto jazykovou rovinu, jak jsem již zmiňovala. Vypisuji zde pouze cíle TVP, které navazují na oč. výstupy ŠVP, u kterých lze hovořit, že se jedná o konzistentnost cílů, tedy na sebe navazují. Ostatní cíle TVP a oč. výstupy ŠVP, které jsou vypsány v tabulkách, avšak nesplňují konzistent- nost, již zde nezmiňuji.

V březnu, název integrovaného bloku *Jsem občan našeho města*, měly v ŠVP oč. výstup: „*Umi rozhodnout o pravdivosti a nepravdivosti tvrzení, poznají nesmysl na obrázku.*“ Cíl v TVP byl sice trochu obecněji formulován, než v ŠVP: „*Pokoušet se rozhodnout o pravdivosti či nepravdivosti tvrzení.*“ Ve vzdělávací nabídce byla popsána činnost: *Povídání o obrázku – je to pravda nebo ne?, co se může? A co ne? Nebo – je pravda, že... atd.* Můžeme si všimnout, že v tomto případě se jedná o určitou provázanost - oč. výstup ŠVP a cíl s nabídkou TVP se nacházely ve stejné časové jednotce. Dokonce se zde naplňuje provázanost na úrovni RVP PV – ŠVP- TVP (viz odpovědi na druhou výzkumnou otázku).

Jak vyplývá z tabulek, ostatní cíle naprosto nesplňovaly návaznost v rámci stejné časové jednotky.

V únoru, integrovaný blok *Kde jsem doma*, byl formulován oč. výstupy: „*Dokáže se soustředit na určitý text a povídat o něm.*“ Cíle v TVP se od února do května objevovaly ve formě modifikovaného oč. výstupu ŠVP nebo RVP PV, až v květnu si paní učitelky stanovily konkrétní cíl: „*Vyslechnout pohádku o babičce, vyprávět o ději pohádky.*“

V květnu, integrovaný blok *Když slunce hřeje*, v ŠVP byl zacílen výstup: „*Umi podle obrázku převyprávět známý příběh.*“ V TVP se občas objevoval obecný cíl o rozvoji popisu podle obrázku, ale jen v prosinci, v integrovaném bloku *Advent jsem* nalezla konkrétní cíl směřující k danému očekávanému výstupu: „*Učit se popisovat obrázek s vánoční tematikou.*“

Závěrem musím podotknout, že učitelky si v TVP tvořily cíle na základě RVP PV, tedy i když se daný cíl nevyskytoval v ŠVP, v TVP byl formulován. Vlastnost konzistentnosti sice nesplňovaly v souladu s ŠVP, ale jistá návaznost na RVP PV byla u nich patrná. Především ve vzdělávací nabídce měly učitelky bohatou škálu aktivit a činností, kterými rozvíjí lexikálně-sémantickou rovinu jazyka.

5.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Doporučení pro praxi, které vyplývá nejen z mého výzkumu, jsem si rozdělila do dvou rovin – v první řadě doporučení ke tvorbě cílů v ŠVP na základě RVP PV a následně doporučení k tvorbě cílů v TVP v návaznosti na ŠVP a RVP PV.

Doporučení pro tvorbu cílů v ŠVP

Při projektování ŠVP v mateřské škole je podstatné, aby cíle a očekávané výstupy nebyly pouze opsány z RVP PV nebo přeformulované, ale mají být rozšiřující a konkretizující. Pedagogický tým mateřské školy pod vedením ředitelky spolupracuje při tvorbě cílů a očekávaných výstupů, která vychází z RVP PV. Přičemž RVP PV poskytuje jen obecný rámec, kterého se pedagogové mají držet, avšak při samotné tvorbě je jim dán prostor pro vlastní kreativitu. Pedagogové by proto měli mít odborné znalosti toho, na co všechno je potřeba se u dětí předškolního věku zaměřovat. Rámcový program je „nesvazuje“ v tom smyslu, že opíše, příp. přeformuluje jeho cíle, ale je potřeba se nad každým cílem nebo očekávaným výstupem zamyslet a představit si, co vše pod něj může spadat a poté na základě odborné literatury nebo praktických zkušeností dané očekávané výstupy rozšířit a konkretizovat (i zohlednit podmínky a téma mateřské školy). K dispozici je mnoho metodických příruček, ať již v tištěné podobě nebo elektronické, které konkretizují jednotlivé dovednosti a schopnosti, příp. vědomosti, které si má dítě v jednotlivých etapách předškolního vzdělávání osvojovat. Pokud je ŠVP dobře a bohatě obsahově propracovaný usnadňuje v mnohém práci pedagogům v jednotlivých třídách, kde si již mohou k očekávaným výstupům a dílčím cílům přiřadit konkrétní aktivity podle potřeb vycházejících s průběžného diagnostikování, při kterém rozeznávají jaká je úroveň dětí v jednotlivých oblastech jejich rozvoje.

Jak jsem již zmiňovala, aby byla splněná vlastnost konzistentnosti cílů na úrovni RVP PV–ŠVP, je důležité držet se cílů RVP PV a je dále obsahově rozšiřovat a konkretizovat. Pouhým opisováním cílů této vlastnosti nedosáhneme a hlavně zůstaneme stát na obecné úrovni a můžeme tím bránit širšímu rozvoji v jednotlivých oblastech osobnosti dítěte.

Doporučení pro tvorbu cílů v TVP

V této rovině se mi obtížněji doporučuje, jelikož věřím, že učitelky vycházely z aktuálních potřeb dětí a podle toho tvořily cíle. Všimla jsem si, že pracují více s RVP PV, než s ŠVP. Některé cíle byly opsané přímo z RVP PV, což bylo pro mne zajímavé. Podle ŠVP si tvořily k integrovaným blokům témata, avšak konzistentnost cílů jsem víceméně nezaregistrovala.

Co se týká lexikálně-sémantické roviny jazyka, doporučila bych zacílit antonyma, homonyma a synonyma. V TVP se objevily pouze jednou za celý rok a to velice jednoduchá (malý x velký,...), přitom se jedná o třídu dětí před nástupem do základní školy (věk 5,6-7). Nemohu avšak vyloučit, že paní učitelky dané pojmy s dětmi nepochvíčovaly.

Cíle by měly být konkrétnější a formulované tak, aby bylo zřejmé, že jsou napasované na děti, nikoliv na paní učitelky, což si ony zadávají za cíl. Pokud ovšem má paní učitelka odborné znalosti a zkušenosti na základě dlouhodobé praxe, jsou pro ni cíle již jen orientační záležitostí, umí si práci s dětmi dobře zorganizovat a je bystrá vůči jejich potřebám.

Závěrem chci zdůraznit důležitost průběžného diagnostikování, které hraje při tvorbě cílů v TVP nezbytnou úlohu a poté, abychom splnili vlastnost konzistentnosti, formulovat takové cíle, které jsou soudržné (provázané) s RVP PV a ŠVP.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo objasnit konzistentnost cílů formulovaných v rámcovém, školním a třídním vzdělávacím programu v oblasti lexikálně-sémantické roviny jazyka. Práce s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání se mnohým předškolním pedagogům jeví jako náročná a těžko uchopitelná. Z výsledků výzkumu, který se zaměřoval pouze na jednu dílčí část – cíle a obsahové cíle lexikálně-sémantické roviny jazyka, vyplývá, že v mateřské škole pracují s RVP PV a podle něj si tvoří obsah. Konkrétně cíle v ŠVP jsou mnohdy shodně formulované tak, jako v RVP PV. Z pohledu rozvoje dětí, je však důležitějším dokumentem TVP dané třídy, který by měl vycházet z ŠVP a tím pádem i z RVP PV. Třídní vzdělávací program hodnotím jako srozumitelně zpracovaný a obsahově naplňuje požadavky lexikálně-sémantické roviny jazyka, avšak konzistentnost cílů se jevila jako problematická.

Známý latinský výrok „*Littera scripta manet*“ v překladu „*Co je psáno, to je dáno*“ platí ve 21. století (v našich sociokulturních podmínkách) snad ve všech profesích lidské působnosti a čím stoupá lidstvo s věkem, pokrokem a mění se nároky společnosti, tím více nabývá výrok na významu. Často se „papírová práce“ zdá jako zbytečná, otravná a naprosto odloučená od praxe. Ve své podstatě však skrývá více výhod, než nevýhod. Přehledný a srozumitelný ŠVP, TVP i přípravy nám mohou pomoci v řadě situací, které se běžně v mateřské škole vyskytují. Může nám někdy posloužit např. jako záchytný bod při hospitaci paní ředitelky anebo při diskuzi či dokonce řešení problémových situací s rodiči, inspektory atp. TVP má ovšem největší význam v roli průvodce, při evaluaci výsledků a projektování našeho záměrného pedagogického působení na osobnost dítěte.

V bakalářské práci se prolínala dvě témata – konzistentnost cílů a lexikálně-sémantická rovina jazyka. První téma je víceméně formální záležitostí a na druhou stranu lexikálně-sémantická rovina jazyka zrcadlí to, co se děje při práci s dětmi v mateřské škole. Konzistentnost cílů spadá do plánovacího procesu v mateřské škole a lexikálně-sémantická rovina se řadí pod problematiku rozvoje jazyka a řeči. Bylo tedy nutné uchopit obě tato zdánlivě odloučená témata tak, jak spolu souvisí a jsou si navzájem podmíněny.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BEČVÁŘOVÁ, Zuzana, 2003. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 154 s. ISBN 80-7178-537-7.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, iv, 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2010. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010, 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2007. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 200 s. ISBN 978-80-210-4454-8.
- CVRČEK, Václav a kol., 2010. *Mluvnice současné češtiny 1: jak se píše a jak se mluví*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1743-5.
- DVOŘÁK, Josef, 1998. *Logopedický slovník: Terminologický a výkladový*. 1.vyd. Žďár nad Sázavou: LOGOPAEDIA CLINICA, 192 s.
- FONTANA, David, 2003. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 383 s. ISBN 8071786268.
- GAVORA, Peter, 2010a. *Akí sú moji žiaci?: pedagogická diagnostika žiaka*. 2. vyd. Nitra: Enigma, 216 s. ISBN 978-80-89132-91-1.
- GAVORA, Peter, 2010b. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GORDON, Kimberly A, 2014. *Early childhood education: becoming a professional*. Los Angeles: SAGE, c2014, xxxiv, 540 s. ISBN 978-1-4129-7345-8.
- GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ, 1998. *Obecná pedagogika I*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 231 s. ISBN 8085783207.
- HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST, 2009. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ, 2003. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 125 s. ISBN 80-239-0082-x.

KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 224 s. ISBN 80-247-1110-9.

KOHOUT, Karel, 2007. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 152 s. ISBN 978-80-86723-38-9.

KUTÁLKOVÁ, Dana, 2009. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5., přeprac. vyd. Praha: Galén, 228 s. ISBN 978-80-7262-598-7.

LIPNICKÁ, Milena. *Logopedická prevence v mateřské škole*, 2013. Vyd. 1. Praha: Portál, 73 s. ISBN 978-80-262-0381-0.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ, 2011. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Vyd. 2. Praha: Portál, 493 s. ISBN 978-80-7367-703-9.

PRÁŠILOVÁ, Michaela a Eva ŠMELOVÁ, 2010. *Kurikulum a jeho tvorba II.: Školní vzdělávací program*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2607-5.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan, 2011. *Česko-anglický slovník - pedagogika, školství, andragogika: Czech-English dictionary - pedagogy, education, andragogy*. 1. vyd. Brno: Paido, 169 s. ISBN 978-80-7315-217-8.

PRŮCHA, Jan, 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 199 s. ISBN 978-80-247-3603-7.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ, 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 181 s. ISBN 978-80-262-0495-4.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004. Praha: VÚP. ISBN 80-87000-00-5.

- SILVERMAN, David, 2005. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar. ISBN 80-551-09-04-4.
- SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SVOBODOVÁ, Eva a kol., 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 166 s. ISBN 978-80-7367-774-9.
- SYSLOVÁ, Zora, 2012. *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 177 s. ISBN 978-80-262-0183-0.
- SYSLOVÁ, Zora a Vladimíra HORNÁČKOVÁ, 2012. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 340 s. ISBN 978-80-7357-976-0.
- ŠMELOVÁ, Eva, 2004. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 168 s. ISBN 9788024409450.
- ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ, 2012. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 312 s. ISBN 978-80-244-3345-5.
- TUREK, Ivan, 2008. *Didaktika*. 1. vyd. Bratislava: Iura Edition, 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2007. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- ZAJITZOVÁ, Eliška, 2011. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R, 113 s. ISBN 978-80-86798-14-1.

Internetové zdroje:

KRČMOVÁ, Marie, 2008. Fonetika a fonologie. *Masarykova univerzita: Elportal* [online]. [cit. 2014-4-21]. ISSN 1802-128X. Dostupné z:

<http://is.muni.cz/elportal/estud/ff/js08/fonetika/ucebnice/index.html>

SMOLÍKOVÁ, Kateřina, 2004. Vzdělávací cíle v RVP PV. *Metodický portál RVP: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2004-11-25. [cit. 2014-3-27]. ISSN 1802-4785.

Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/129/VZDELAVACI-CILE-V-RVP-PV.html/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

ŠVP Školní vzdělávací program.

TVP Třídní vzdělávací program.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Pyramida vnitřní vazby cílů.....	30
---	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Paměť A	57
Tabulka 2: Paměť B	58
Tabulka 3: Děj 1A	59
Tabulka 4: Děj 1B	61
Tabulka 5: Děj 2	62
Tabulka 6: Děj 3	63
Tabulka 7: Vtipy a hádanky	64
Tabulka 8: Pojmy 1	66
Tabulka 9: Pojmy 2	67
Tabulka 10: Nesmysl, pravdivost a nepravdivost	68

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA PI: Diagnostický záznamový arch

PŘÍLOHA P I: DIAGNOSTICKÝ ZÁZNAMOVÝ ARCH

	Lexikálně-sémantická rovina	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Pojmenuje běžné věci na obrázku	3			
2	Ukáže obrázek věci podle použití	3			
3	Ukáže na obrázku činnost	3			
4	Chápe pojmy „já, moje“	3			
5	Správně používá slova „ano, ne“	3			
6	Odpovídá na otázky „Co děláš?“ „Kde?“	3			
7	Má zájem o obrázkové knížky, příběhy	3			
8	Ukáže obrázek podle podstatného znaku	3-3,5			
9	Klade otázky „Proč?“ „Kdy?“	3-3,5			
10	Řekne, co je na obrázku	3-3,5			
11	Reprodukuje jednoduchou říkanku	3-3,5			
12	Chápe jednoduché protiklady	3,5			
13	Identifikuje věci podle společných podstatných znaků	3,5			
14	Zařazuje různé obrázky pod nadřazené pojmy	4			
15	Ukáže obrázek podle aktuální situace	4			
16	Vysvětlí, na co máme oči, knihy, auta...	4			
17	Poslouchá pohádky, chápe děj	4			
18	Spontánně vypráví podle obrázku	4			
19	Doplní protiklady s názorem	4			
20	Definuje význam pojmů	5			
21	Chápe jednoduché vtipy a hádanky	5			
22	Sestaví dějovou posloupnost a popíše ji	5			
23	Pojmenuje, co dělá určitá profese	5			
24	Přiřadí, co k sobě patří a vysvětlí to	5			
25	Umí z paměti kratší texty	5-6			
26	Tvoří nadřazené pojmy	5-6			
27	Tvoří protiklady (antonyma)	5-6			
28	Tvoří slova podobného významu (synonyma)	5,5-6			
29	Poznává a vymyslí slova stejného zvuku, ale různého významu (homonyma)	5,5-6			
30	Poznává a pojmenuje nesmysl na obrázku	5,5-6			
31	Správně posoudí pravdivost či nepravdivost tvrzení	5,5-6			
32	Interpretuje pohádky, příběhy bez obrázkového doprovodu	5,5-6			
33	Chápe a ve správném pořadí realizuje i poměrně dlouhé a komplikovanější pokyny	5,5-6			